

master
INTERUNIVERSITARIO EN CULTURA DE
Paz CONFLICTOS, EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

2013/2014

***Título:* Filosofía para Niños y Cultura de Paz.**

Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.

Autor/a: Sara Mariscal Vega

Tutor/a: Eulogio García Vallinas



Autor/a: Sara Mariscal Vega. **Título:** Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.

Agradecimientos:

En primer lugar me gustaría agradecer la absoluta disponibilidad del Colegio de “Cuartillo”. En especial la amabilidad y sensibilidad de Maribel, María José y Juan. Los tres han sido maestros míos y han sabido seguir enseñándome en estos meses que he pasado con ellos. Además, no puedo olvidarme de esos doce maravillosos niños que me han alegrado cada mañana que he pasado con ellos, me han regalado momentos muy especiales y me han mostrado cuán grandiosa es su sabiduría.

Por supuesto, debo agradecer a Eulogio sus recomendaciones, su tiempo y las oportunidades que me ha brindado. Sin duda, seguiré este arduo camino que supone la investigación apoyándome en él y buscando sus consejos.

Finalmente, quiero agradecer a todos los que han tenido la valentía de dejarse entrevistar para el desarrollo de este trabajo y a los que me han acompañado de un modo u otro. Especialmente a Pepe por su apoyo incondicional en todos los proyectos que quiero emprender y a José Antonio por su inagotable paciencia y su humor.

ÍNDICE.

1. Introducción.	6
2. Las características de la investigación.	8
2.1 Problema de investigación.	8
2.2 Grandes cuestiones y objetivos.	11
3. Estado de la cuestión.	11
3.1 Aproximación conceptual.	11
3.2 Nuestra perspectiva.	14
3.2.1 Del valor como educación a la educación como valor. Desmitificando la idea de “hombre”.	15
4. Perspectiva, método, diseño de la investigación y procedimiento de análisis.	16
5. Filosofía para Niños y Cultura de Paz.	21
5.1 Filosofía para Niños y Educación.	21
5.2 La <i>condición postmoderna</i> de la escuela.	23
6. Estudio de caso.	25
6.1 Presentación de Categorías.	25
6.2 Descripción densa de situaciones y hechos observados.	28
6.3 Contextualización del caso.	34
6.4 Análisis e interpretación: ¿Qué piensan los niños?	38
7. Teorización.	52
8. Triangulación interna.	56
8.1 La perspectiva del docente: el aula como espacio que se comparte.	56
8.2 ¿Tienen algo que decir los padres?	62
9. Conclusiones, retos y nuevas vías para futuras investigaciones.	65
Bibliografía.	70
Webgrafía	71
Anexo I: Entrevista a Félix García Moriyón.	73
Anexo II: Entrevista a José Barrientos Rastrojo.	75
Anexo III: En conversación con un filósofo aplicado: Jorge Sánchez-Manjavacas.	80
Anexo IV: Entrevista a Víctor Hugo Galván.	84

Autor/a: Sara Mariscal Vega.

Título: Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.

1. Introducción.

Muchas filosofías del siglo XX han puesto su centro de atención en el lenguaje. Así, el estructuralismo se refirió a la lingüística como modelo; y antes filosofías próximas a la ciencia como modelo, así el neopositivismo y las diversas filosofías analíticas, han hecho del lenguaje tema privilegiado. Pero también fuera de estas dos tradiciones el lenguaje es central, tanto que se puede considerar emblemático el famoso *dictum* heideggeriano, ya de 1947, “el lenguaje es la casa del ser.” En el sentido más general, esto vale también para muchos pensadores no heideggerianos, pues esta frase no significa sino que nosotros sólo podemos hacer experiencia del mundo en tanto en cuanto disponemos de un lenguaje. La hermenéutica incluso viene a decirnos que es el lenguaje el que dispone de nosotros al hacer experiencia del mundo. Porque el lenguaje no es algo que encontremos ahí afuera como los objetos del conocimiento, sino que es un equipamiento originario, que funda nuestra relación constitutiva con el ser antes que con las cosas: antes de poder hacer experiencia de cualquier ente, debemos ya estar en relación con el ser, y esta relación consiste en el hecho de que “disponemos” de un lenguaje. Gadamer refuerza esta idea afirmando que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”. A partir de esta conciencia actual de la centralidad del lenguaje, Vattimo afirma que “la hermenéutica es la *koiné* filosófica de nuestro tiempo.” En esta “cultura gadameriana” común quiere inscribirse nuestro proyecto.

Tras “el final de la filosofía” como metafísica, desintegrada en ciencias particulares, para un pensamiento renovador se hace pertinente un modo de reflexión que reivindique al humano no como una cosa más, como ya hacen las ciencias humanas, sino como formación nunca concluida, como *Bildung*, no como *datum*. Ello comporta una racionalidad que comprenda al hombre como juego de interpretaciones. La renovación de la filosofía pasa quizá por una dislocación de la metafísica que desemboque en una experiencia esencialmente lingüística, que no separe ya más el pensamiento de su expresión, que no acepte sin más la escisión entre filosofía y retórica, que asuma que no hay forma de superar el lenguaje y acceder al “todo” como realidad.

No se trata ya de tener en cuenta sólo el conocimiento en tanto que acumulación de datos, sino de entender el pensamiento como un *hacer* dentro del despliegue histórico, condicionado y narrativo que es la vida humana. Retórica y filosofía quedan unidas cuando, asumida la centralidad retórica del pensamiento, ya no podemos separar el pensar de su decir.

Sin embargo, en un mundo cada vez más tendente al cientificismo, hace un tiempo que venimos experimentando una vuelta al ideal moderno del saber absoluto, claro y distinto. Esta tendencia hacia la univocidad del discurso, apoyada principalmente en la necesidad de verdades demostrables, convive, a su vez, con la diversidad de modos de ser existentes en la sociedad contemporánea. De ahí que resulte necesario y urgente una reelaboración del concepto de “retórica” y sus funciones, apostando por la defensa de una razón práctica. La filosofía, identificada con la metafísica, entendida como saber radical, como búsqueda del fundamento primero, se ve superada en la retórica, espacio donde no se confunden fundamento y razón. La nueva retórica opta por la argumentación como razonamiento de lo probable frente a la racionalidad demostrativa como ciencia de lo necesario.

Esta opción por lo probable como apertura hacia lo múltiple es, precisamente, el camino de la Filosofía Aplicada. El primer requisito para acercarnos a este tipo de filosofía supone el abandono de la pretensión moderna de ser “*mathesis universalis*”, es decir, de

estar basada en principios transcendentales *a priori*, de defender la posibilidad de una ciencia única abarcadora de toda la realidad. Ese es el camino, también, de la hermenéutica analógica, tema central de las investigaciones que lleva a cabo actualmente la autora de este trabajo. Para que la hermenéutica pueda ser analógica, es necesario que no parta de la creencia en que existe una verdad absoluta y que, por tanto, puede contenerla, abarcarla en sí. La hermenéutica se fundamenta en el comprender y el comprender supone aceptar que hay otras verdades, otras ideas no sólo respetables, sino asumibles. Hermenéutica no es puro formalismo, sino que se hace, se desarrolla en lo concreto, en el discurrir de la vida. La hermenéutica, al participar de la lógica, posee el doble aspecto formal y material. Es, por tanto, contenido vivo que se expresa en los concreto de la interpretación.¹

De este modo, lo más significativo de esta forma de pensar es su carácter conciliador. Y es que se trata de alcanzar a trascender la apariencia escindida de las cosas concretas para descubrir un punto de encuentro a través del diálogo.

Entendemos entonces la hermenéutica analógica² como un ejercicio de vuelta, de síntesis y, a la vez, de aportación. La vocación analógica de la hermenéutica supone considerar la existencia del hombre en tanto que despliegue y su esencia en tanto que suma de facultades racionales e ingeniosas. Es por el uso conjunto de estas facultades por lo que podemos acceder al diálogo, a hallar semejanzas existentes entre las cosas. Se trata, por tanto, de un saber que trasciende el momento racionalista de la verdad clara y distinta, para argumentar a través de la analogía, trazando puentes entre los diferentes discursos, utilizando los símbolos y la metáfora.

La hermenéutica no es sólo aproximarse a lo otro, entenderlo, razonar sobre él y con él, sino que exige también sentirlo, escucharlo. Y aquello que nos incita a escuchar es el símbolo. Del símbolo no puede tenerse una percepción clara y distinta, sino que obliga a indagar, a conversar, a unir las diversas concepciones para poder comprender.

Precisamente entendemos la analogía como proceso por el cual atrapamos del símbolo aquello que nos anima a buscar el sentido, sin definirlo del todo, que nos invita a continuar, pero no nos sacia completamente. Por eso, ese sentido tendrá cada vez más la apariencia de camino, de proceso, de *hacer*. El símbolo se distingue del signo porque no es puramente convencional, pues el símbolo no se refiere a una estructura definida de lo real, es un modo de traer a la argumentación lo simbolizado de un modo menos abstracto y más flexible que desde lo simbolizado mismo.³

El símbolo nos muestra la dificultad, pero también la posibilidad de la luz en la oscuridad del bosque. Por eso existe una parte del símbolo, dice Beuchot, que sólo se deja vivir. Y es que, si hemos comprendido la necesidad de la recuperación de la filosofía como retórica, en tanto que hemos asumido la necesidad de trascender la escisión del saber para dirigirnos hacia una concepción de la filosofía más argumentativa que demostrativa, entenderemos que la nueva tarea de la filosofía es dejar de lado el deseo por descubrir la verdad y preguntarse qué son verdaderamente las ciencias humanas. La vocación analógica de la hermenéutica o la vocación retórica de la filosofía asume que “la forma en que se dicen las cosas es más importante que la posesión de verdades”⁴. En este sentido, la filosofía debe dejar de preguntarse sobre la

¹ Cfr., Beuchot, M. (2005), p.18.

² La alumna investiga actualmente sobre este tema.

³ Cfr., Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989), pp. 512-513

⁴ Rorty, R. (1989), pp. 323-325

representación exacta de las cosas, abandonar por fin la creencia en los grandes metarrelatos y aceptar que la verdad, como el ser, *se dice de muchas maneras*. Así, “la filosofía ya no puede ser más que filosofía aplicada”⁵. En este sentido, una Filosofía Aplicada que entienda la filosofía como retórica apostará por la razón práctica.

Mientras la ciencia se basa en la razón teórica, utilizando las categorías de verdad y evidencia y el método demostrativo, la retórica, la dialéctica y la filosofía se basan en la razón práctica, dedicándose a lo verosímil y lo razonable a través del método argumentativo.⁶

En este contexto, nuestro trabajo pretende servir de puente entre la perspectiva teórica de la filosofía pura y el pragmatismo de la Filosofía Aplicada para hallar vías de comunicación entre filosofía y sociedad, entre crítica y democracia. Este trabajo comienza en 2012, cuando la alumna que presenta este trabajo recibe una Beca de Colaboración del Ministerio de Educación para financiar su proyecto *Filosofía, actualidad y actuidad*, que, entre otros frutos, sirve para la creación de un grupo de estudiantes que desarrollan unas prácticas de Filosofía para Niños en el Colegio “Lope de Vega” de Sevilla. Esto, unido a la defensa de su Trabajo de Fin de Grado titulado “Hermenéutica analógica y pluralismo”, la animan a seguir esta línea de investigación solicitando una Beca de Formación del Profesorado Universitario con el proyecto “Bases analógicas de la Filosofía aplicada: Hermenéutica y Retórica”.

Con todo, en este trabajo va a continuarse esta vía de investigación, estableciendo una relación entre filosofía y educación, entre hermenéutica y cultura de paz. En este sentido, hemos dividido el contenido del trabajo en nueve apartados. Tras esta introducción, nos disponemos a describir cuales son nuestros puntos de partida, el objeto de investigación y el estado de la cuestión. Seguidamente, nos referiremos a la perspectiva, método y diseño general de la investigación. En el epígrafe cinco se establecerán una relación entre la Filosofía para Niños y la Cultura de Paz, prestando especial atención a la visión de la educación que apunta a una postura posmoderna. A continuación, presentamos uno de los puntos más importantes de esta investigación, y donde se recoge la información obtenida en el período de prácticas: el estudio de caso. Antes de concluir, nos encontramos con el epígrafe llamado “teorización”, donde se trata de apoyar las conclusiones extraídas del estudio de caso a través del apoyo en autores expertos en la materia. El capítulo ocho recoge una triangulación interna, donde se analiza la información ofrecida por los padres y los maestros encuestados. Finalmente, cerraremos con unas conclusiones acerca del trabajo realizado.

2. Las características de la investigación.

2.1 Problema de investigación.

El objeto de estudio de esta investigación es el análisis de la comprensión y desarrollo conceptual de la Cultura de Paz en un taller de Filosofía para Niños en 1º de E.S.O

Si entendemos que el objetivo principal de la Educación para la Paz es formar sujetos críticos, el primer paso será cuestionar los propios valores democráticos y romper con los prejuicios. No pretendemos ofrecer unos contenidos acerca de cómo deben vivir sus vidas, sino de proporcionar unas herramientas que hagan que los niños comprendan la

⁵ Rorty, R.(1998)

⁶ Cfr., Perelman, Ch. y Olbrechts-Titeca, L.(1989), p.17.

importancia de no aceptar nada sin antes pasarlo por el tamiz de la razón. Podríamos decir que sería trabajar una ética de mínimos:

A nadie se le oculta que resulta más atractivo el *homo ludens* que el *homo faber*, el niño que juega que el camello cargado de fardos. A nadie: ni siquiera a los partidarios de una ética deontológica. Pero es tiempo de construir, no sólo de preferencia estética, y para construir en una sociedad ideologizada, desde una perspectiva felicitante, es menester enfrentarse a algunas cuestiones ineludibles: ¿qué podría significar el término «excelencias» en una sociedad inmisericorde y competitiva? (...) Por eso algunos éticos nos hemos refugiado humildemente en una ética de mínimos, y nos limitamos a decir a nuestros oyentes y lectores: al decidir las normas que en su sociedad van a regular la convivencia, tenga en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad, y no se conforme con los pactos fácticos, que están previamente manipulados, y en los que no gozan todos del mismo nivel material y cultural ni de la misma información; porque- por decirlo con John Rawls- usted está convencido de la igualdad humana cuando habla en serio sobre la injusticia; o cuando ejecuta actos de habla con sentido, por decirlo con la ética discursiva; haga, pues, del respeto a la igualdad una forma de discurso normativo y de vida.⁷

En esta ética de mínimos se trabajará principalmente la diversidad como condición de posibilidad del diálogo. Y es que partimos de la idea de que necesitamos descubrir al otro para poder *hacernos* a nosotros mismos. Sabemos que la identidad de la persona va configurándose a lo largo de su vida, pero también que la infancia y la juventud son etapas importantísimas en el desarrollo del sí mismo.

Por eso, un concepto relevante a tener en cuenta en la aplicación de la Filosofía para Niños a la Cultura de Paz es el de “identidad”.

La identidad ha ido tradicionalmente ligada al reconocimiento del otro. Alguien se reconoce como sí mismo cuando los demás le reconocen como parte del grupo.

En Ortega, por ejemplo, el “yo” sólo puede constituirse a partir del descubrimiento del otro. De hecho, podríamos decir que la felicidad, que ha sido entendida como fin último de toda acción humana, sólo se conseguiría si los otros también la alcanzan. Esa búsqueda de la felicidad propia a través del otro, no sólo trae consigo una reconciliación con lo extraño, con el mundo, sino consigo mismo. Y es que este empeño por hallarse a sí mismo lo realiza el hombre debido a su deseo de alcanzar la unidad, de hallar algo inmutable y propio dentro del cambio.

En ese sentido, la lucha tradicional entre devenir e inmutabilidad, entre identidad personal y acontecimientos variables y contradictorios hace que el sujeto busque necesariamente un anclaje, un modelo de conexión coherente con el que poder trazar una línea continua que defina su vida. Es el nacimiento de lo que llama Ricoeur la “identidad narrativa”. Mediante esa narración todos los múltiples acontecimientos de la vida de una persona son comprendidos como totalidad y así se convierten en parte de la propia historia del individuo.

⁷ Cortina, A. (1994), pp.286-287.

(...) el yo es tratado como agente, para decir mejor, como actante, es aquel que hace (...) Si, en efecto, decir es hacer, aquel que habla es un hacedor de discurso, como hacedor de discurso, es un actante. Es en este nivel donde se plantea, en términos fuertes el problema de la identificación. El actante se identifica por su hacer.⁸

Si esto es así, si el yo, entendido como actante, se identifica por su hacer, la comprensión de su propia vida no será posible sino mediante la recopilación de todas sus acciones, dándoles el sentido de elementos configurantes de la propia trama de su vida. De hecho, se habla de actante y no de mero personaje para destacar el carácter activo del sujeto en la narración de su propia vida, pues es él el “operador de acciones en el recorrido narrativo”⁹

Sin embargo, y aun siendo actantes, nuestra historia está entretrejida, inevitablemente, en la de los otros, y nuestra narración entrelazada también en sus narraciones.

De este modo, aprehender la vida como totalidad de sentido supone no sólo asumir el carácter histórico y variado de nuestras acciones, sino también: primero, la repercusión de dichas acciones en los demás; y segundo, la comprensión de las historias narradas por los otros sí mismos. Entonces yo no soy el autor de mi propia vida, sino, a lo sumo, el coautor. Esto ocurre porque mi historia se entrecruza con la de los demás, desde mi concepción hasta mi muerte.

Todo ello se complica aún más si tenemos en cuenta que no existe una sola mirada ante los acontecimientos vitales, sino que una misma vida puede ser narrada de diferentes formas.

Con todo, el ser humano, al descubrir la existencia del otro, aun siendo libre, y a su vez no pudiendo controlar el alcance de todo lo que ocurre, decide comprometerse con los otros:

Prometer es colocarse a sí mismo bajo la obligación de hacer lo que se dice que se hará mañana (...) con este carácter, la promesa da fe de lo que llamaré ipseidad fuerte, constituida por el mantenimiento de sí a despecho de las alternancias del corazón e incluso de los cambios de intención. ¡Me cueste lo que me cueste, haré! (...) El problema completo de la promesa, en efecto, no es tanto que al decir <<yo prometo>> prometa en efecto; lo importante es cumplir la promesa es en cierto modo la promesa de la promesa (...) Ella supone que ya me encuentro en un medio societal al que consiento en aportar una contribución equitativa fair-share para el buen funcionamiento de las instituciones.¹⁰

Pero este buen funcionamiento, esta vida buena no es posible si antes no he entendido mi vida como unidad narrativa, en la que también he volcado sentido sobre las acciones. Queda así más que justificado el título de *sí mismo como otro* del escrito de Ricoeur.

⁸ Ricoeur, P. (1990), p.85.

⁹ Cfr, Ricoeur, P. (1996), p.141.

¹⁰ IBÍDEM, pp.89-90.

Sin embargo, en un mundo esencialmente tecnológico, en el que somos múltiples yoes a la vez, ¿es posible alcanzar esta unidad narrativa? El sujeto contemporáneo también debe erigirse como sí mismo, pero, ¿puede hacerlo y reivindicar a la vez un mundo totalmente globalizado, interconectado? En este trabajo defendemos que sí, pero es necesario que los niños sean educados a conciencia, es decir, asumiendo la importancia de lo ajeno, de lo extraño, de la diversidad de lo otro. Eso hará que formemos ciudadanos más críticos y a la vez más comprometidos con la sociedad.

2.2 Grandes cuestiones y objetivos.

Los grandes interrogantes que me llevaron a plantearme el tema de investigación de este trabajo fueron: ¿Puede la Filosofía para Niños trabajar con los valores democráticos para poder fomentar el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica? ¿Es necesario que los niños aprendan desde la escuela a asumir la responsabilidad que significa ser libres y tener derechos? ¿Pueden los niños trabajar con conceptos y reflexionar sobre los valores democráticos? ¿Es la Filosofía para Niños uno de los caminos hacia la Cultura de Paz?

En torno a estas cuestiones desarrollamos los siguientes objetivos:

- ✓ **Objetivo general:** Reflexionar sobre la necesidad del fomento de la conciencia crítica en los niños dentro de una sociedad democrática y “democrática”. Aplicar el método de Filosofía para Niños en un grupo concreto.
- ✓ **Objetivos específicos:**
 - Desarrollar una interpretación razonada de las reflexiones surgidas en el taller.
 - Triangular la información con los padres y los docentes.
 - Reivindicar un modo de filosofía que se ocupe y pre-ocupe por el mundo en que se desarrolla, que ofrezca una conexión entre pensamiento y vida.
 - Realizar un análisis crítico de la situación social actual, atendiendo principalmente a los problemas que se dan dentro de la misma.
 - Generar un análisis productivo sobre la relación existente entre la desgana generalizada que siente el sujeto contemporáneo y el modo de educar que viene llevándose a cabo en la escuela.

3. Estado de la cuestión.

3.1 Aproximación conceptual.

Antes de explicar cómo surge la Filosofía para Niños, es interesante aludir a las distintas visiones que nos ofrecen los tres entrevistados, cuyas respuestas se adjuntan en los anexos de este trabajo. Todos los entrevistados son personas con una gran experiencia en la práctica de Filosofía para Niños, destacando la figura de Félix García Moriyón, que es, además, el teórico de la materia más importante de España.

A la pregunta “¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?”, nos encontramos ante cuatro respuestas muy completas:

Félix García Moriyón nos responde: “No es fácil definir la filosofía, pues varias definiciones son posibles. Considero que es una reflexión sólida y sistemática acerca de

las preguntas fundamentales que preocupan a los seres humanos, preguntas que tienen que ver con el sentido de la propia vida y del mundo en el que vivimos. Es un esfuerzo realizado en diálogo con otros seres humanos en busca de la verdad y el sentido.

La anterior definición vale también para la segunda pregunta. Es esa misma reflexión, pero realizada por los propios niños, con el apoyo de adultos que les animan a pensar por sí mismos y a desarrollar las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible esa reflexión”¹¹

El profesor José Barrientos Rastrojo indica: “Avanzar una definición de Filosofía se me antoja como una tarea de héroes o de soberbios y no tengo vocación de convertirme en ninguno de los dos. La historia del pensamiento discute el tema durante siglos y, quizás, tenemos aquí la primera característica del quehacer filosófico: la crítica constante de sus propias bases.

Siguiendo esta línea, me atrevería a indicar qué algunos elementos filosóficos contenidos en la Filosofía para Niños. De acuerdo con el programa del fundador de la disciplina, Matthew Lipman, la filosofía en el aula debería servir para desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso. Nosotros añadimos que esta disciplina está obligada a incentivar experiencias que provoquen la transformación madurativa del niño. Así, junto a las obligaciones relativas a mejorar el pensamiento, sus dinámicas habrían de provocar un cambio ontológico, en el ser más íntimo de aquellos a quienes se dirige. Con ello, apostamos por una idea de la filosofía como camino de vida.

Situados aquí, me parece muy acertado el título de la asignatura que, actualmente, coordino en la Universidad de Sevilla, designación de la que no soy padre intelectual, a saber, «Filosofía para Niños. Aprender a Ser».”¹²

Jorge Sánchez-Manjavacas añade desde su propia experiencia: "Bajo mi punto de vista, la Filosofía es aquel arte o método que genera un saber, experiencia y conocimiento transformador del mundo que nos rodea. Esta disciplina que requiere honestidad, rigurosidad y seriedad no puede ser otra cosa que una explicación formal de lo real, una aproximación que debe acompañarse de armas como la racionalidad, la ciencia, el arte y la literatura para dar una explicación dialécticamente más amplia de todo lo real. No veo distinción entre Filosofía y vida. La una está en la otra y la otra debería estar en la una. Me hago acopio de las palabras que Platón puso a Sócrates cuando afirmaba que «una vida sin reflexionar no merece la pena vivirla».

Del mismo modo, una Filosofía que solo produce conocimiento teórico es infértil para la existencia, puesto que se basa en la especulación por la especulación y es útil en muchos casos pero no para una comprensión totalizadora de la existencia. En mi opinión, la Filosofía debe ser teórica, práctica y aplicada, sin esta tríada no cabe espacio para la transformación del filósofo/a o la persona simpatizante de esta disciplina.

Por otro lado, la Filosofía para Niños, en adelante FpN, es un acompañamiento vital, lógico-racional, existencial y experimental a las dudas que van naciendo y aflorando en todas las edades, desde las más pequeñas hasta las previas a la edad adulta. La Filosofía para Niños es el resultado de la aplicación de la Filosofía a la búsqueda de un mundo con infinitud de posibilidades que aparece a los más pequeños. Por eso la actividad se hace desde la búsqueda de preguntas que los niños tienen, no

¹¹ Respuesta incluida en el Anexo I: Entrevista a Félix García Moriyón.

¹² Ver anexo II: Entrevista a José Barrientos Rastrojo.

puede ser de otro modo y la metodología aplicada debe ser plástica y orgánica, que pueda ser amoldada a las necesidades del grupo.”

Finalmente, Víctor Hugo Galván nos dice: “La filosofía aplicada es una rama de la Filosofía que retoma el ideal socrático en pro del análisis, reflexión y dinamización del pensamiento crítico, reflexivo, creativo, sentiente y emocional para el servicio del ser humano. Son prácticas filosóficas que proponen el filosofar como antecedente de una filosofía.

Filosofía para niños y niñas es una rama de la filosofía aplicada y de la Lógica Informal. Desde la Filosofía Aplicada, surgido, según Gabriel Arnáiz, desde el enfoque lúdico. En lo educativo es constructivismo, desde Mathew Lipman desde la Lógica Informal, según Brenifier desde la mayéutica como Arte de Preguntar. Está encaminado a la reflexión de conceptos cotidianos como la felicidad, libertad, amor, amistad, solidaridad, equidad de género, justicia, entre muchos más. Apoyado de recursos literarios como el cuento filosófico, o la dramatización de los mismos.

Aquí en San Luis Potosí, está apoyado además, de estrategias lúdicas como la narración, y la elaboración de personajes con papiroflexia. Apoyados con Musicoterapia que explora la áreas psicosociales que la filosofía no alcanza. El proceso se da en el apoyo de preguntas (mayéutica) que el facilitador efectúa a los niños(as) y estos comparten en una comunidad de diálogo. El objetivo es el pensamiento crítico, reflexivo, sentiente, creativo y complejo o de primer orden. Busca también, que los niños (as) armen poco a poco argumentos apoyados de razones y no de prejuicios.”¹³

La Filosofía para Niños nace como propuesta en 1969 en la Universidad de Monclair (New Jersey, Estados Unidos) impulsada por Matthew Lipman. El filósofo estadounidense pretendía fomentar la capacidad de pensar por sí mismo de los niños y niñas. La idea principal de los talleres es desarrollar el pensamiento crítico para reforzar las libertades civiles y de pensamiento.

Tras el éxito de Lipman, Félix García Moriyón impulsa en los años ochenta la creación de un grupo de profesores de filosofía que continuara el trabajo de Lipman en España. Para que el proceso fuese más efectivo, el grupo se encargó de traducir al español las obras de Lipman y de crear una asociación dedicada a la difusión y la formación en Filosofía para Niños.

Desde entonces se han desarrollado diferentes trabajos en torno a la Filosofía para Niños en España: “Proyecto Noria”, que incluye un Máster Online, Centro de Filosofía para Niños (que imparte cursos online de formación acreditados por el Ministerio de Educación), “Proyecto Microscopio” de la Editorial Everest. Además, existen licenciados en Filosofía impartiendo talleres de FpN por toda la geografía española: Salamanca, Sevilla, Barcelona...

A nivel internacional también está extendiéndose dicha práctica: Proyecto “Filojugando con niños y jóvenes en Salto” de Uruguay, documental francés “Sólo es el principio”, Proyecto “Phare” en Bélgica...

En general, podemos decir que el desarrollo de la Filosofía para Niños en España posee un corte freiriano:

La importancia y la influencia del pensamiento de Paulo Freire para el debate en torno al papel de la educación en el proyecto de democratización de la democracia en el trabajo filosófico y

¹³ Ver anexo IV: Entrevista a Víctor Hugo Gván

pedagógico con las nuevas generaciones son absolutamente fundamentales. Su obra representa una baza en esta construcción porque ofrece un *corpus* teórico crítico donde los presupuestos político-pedagógicos contienen las bases de acción y reflexión necesarias para someter al análisis la práctica educativa en cualquier nivel de su acción, tanto en el campo de la educación de adultos como en el de la educación de niños y jóvenes. En este sentido, las contribuciones sólidas, las interrogaciones fundamentales y los desafíos centrales que el pensamiento freiriano determina de forma compleja son, según entendemos, no sólo de absoluta pertinencia transversal para cualquier educador que acepte filosofar con niños y jóvenes, sino verdaderamente inevitables cuando se trata de asumir la política de la educación, es decir, iluminar las relaciones entre el poder y la pedagogía.¹⁴

3.2 Nuestra perspectiva.

Respecto a la Filosofía para Niños nuestra perspectiva puede resumirse en el siguiente texto:

Las humanidades manifiestan una fragilidad que se hace patente delante de la ausencia formativa de niños y púberes que no están siendo formados en las capacidades mínimas para adquirir autonomía personal y para educar en convivencia democrática. La autonomía exige la captura del propio yo por medio de la implantación de normas asumidas o creadas por uno mismo. Esto requiere un autoconocimiento básico inicial e instrumentos para hacerlo posible. La convivencia en la sociedad democrática demanda habilidades de escucha de los argumentos de los otros y de cribado analítico y respuesta, para fundar la ciudadanía sobre bases sólida creadas entre todos.¹⁵

Respecto a la Cultura de Paz en relación con la educación, este trabajo pretende reivindicar una postura muy distinta de la imperante entre los docentes actuales. Desde hace tiempo se viene defendiendo la así llamada “educación en valores”. En este sentido, existen diferentes perspectivas, pero en general se apuesta por una escuela comprometida con la democracia, donde el docente se ve obligado a enseñar y educar. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, contraria a la tendencia políticamente correcta, que aboga por una educación en valores, con contenidos específicos y continuadora de una ideología concreta, abogamos por una escuela que fomente la crítica, la revisión, que eduque a los niños en el cuestionamiento de las propias creencias y de lo aparentemente indiscutible.

A este respecto nos parece esencial la idea defendida por Edward de Bono en su libro *El pensamiento lateral*, donde reivindica el fomento de un tipo de racionalidad mediante la cual se demuestre que cualquier supuesto puede ser revisado.¹⁶ Nosotros añadiríamos

¹⁴ Barros, R, (2013),p.40.

¹⁵ Barrientos, J. “La educación dialógica democrática en la entraña de la filosofía” en A.A.V.V (2013), pp. 21-22.

¹⁶ Cfr., De Bono, E. (1993), p.114.

que no sólo puede ser revisado, sino que debe ser cuestionado antes de ser aceptado. Esta afirmación se basa en una triple perspectiva filosófica explícita a lo largo de todo este trabajo: el fin de los metarrelatos en la posmodernidad de la mano de Lyotard, el *Abschied vom Prinzipiellen* defendido por el filósofo Odo Marquard y la teoría de la red axiológica propuesta por el desaparecido profesor de la Universidad de Sevilla Ramón Queraltó.

3.2.1 Del valor como educación a la educación como valor. Desmitificando la idea de “hombre”.

La actividad educativa no es neutra, pues somos conscientes de que se dirigirá hacia un camino u otro dependiendo del tipo de sociedad que queramos construir. Por ello, el docente debe comprometerse no sólo como profesional, sino como persona.¹⁷ Entendemos este compromiso educativo como un arma de doble filo, pues, si bien brinda la posibilidad de que el educador transmita valores democráticos, también es una puerta hacia la repetición de categorías arcaicas. Por eso, concebimos este proceso de desarrollo de la cultura de paz no como la creación y transmisión de valores concretos, sino como la continua problematización de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje.

En este sentido, pretendemos presentar la propuesta de una cultura de paz que se ocupe y pre-ocupe del mundo donde se desarrolla, es decir, que tenga como objetivo cuestionar constantemente y transformar la sociedad a la vez que modifica sus propias categorías. Esto es, que no se base en una teoría jerárquica de valores, sino que pretenda descubrirlos en el propio proceso.

Por otro lado, en este trabajo defendemos la idea de que la educación no es una acción o hecho al uso, con un principio y un fin, sino que se trata de un *hacer* y de un *hacer-se*. Por ello, podemos afirmar que no partimos si quiera de un concepto cerrado de “educación”. Creemos que la educación lo será en tanto en cuanto se cuestione a sí misma, no sólo debe preguntarse por su necesidad, también reformularse continua y críticamente.

En este sentido, es esencial comprender la diferencia entre la ética clásica y la ética pragmática: en la arquitectura tradicional de la ética los valores estaban establecidos jerárquicamente, más o menos cercanos al valor supremo, donde se basaba todo el edificio ético. En una ética pragmática el valor *vale* en cuanto pauta de resolución de problemas, por lo que la posición en esa escala variará dependiendo del tipo de problema y su eficiencia para resolverlo¹⁸. Por tanto, no creemos que la educación deba centrarse en unos valores concretos e inamovibles. Es decir, defendemos la idea de que los valores son, en cierto modo, relativos al contexto. Por eso, la labor de la educación para la paz es, precisamente, conseguir que los niños y niñas comprendan que los valores con los que vivimos en una determinada cultura son cuestionables. Esto hará que podamos dialogar con los otros yoes, con las otras culturas, abandonando la idea de la supremacía de la propia manera de entender el mundo.

¹⁷ Cfr., AAVV(2000) p.14

¹⁸ Cfr., Queraltó, (2008), pp.83-84

Sin embargo, cabría preguntarse, ¿qué pasa con los Derechos Humanos?, ¿podemos educar a los niños en esta ética pragmática sin poner en peligro el respeto por los derechos fundamentales?

Negar la coartada natural no significa negar los valores, significa afirmar tan sólo que los valores no están en la naturaleza a la espera de ser descubiertos para que nos conformemos a/con ellos, que no hay nada natural que nos haga o siquiera permita preferir unos valores a otros. El valor de la técnica es que los valores son a su vez técnicos, los valores son creados, artilugios, artefactos, máquinas. Los valores son artificiales y justamente esto es lo que los hace más valiosos, pues siempre ha valido más el producto manufacturado que la materia prima. La manufactura lleva el sello de nuestra fragilidad, de nuestra caducidad, de nuestra finitud. Los valores son una fabulosa contingencia que en cualquier instante puede ser reemplazada por otra, por un disvalor para nosotros. Por eso, si creemos en la cultura de los derechos humanos, es porque nos reconocemos en ellos, y no porque ellos respondan a la « auténtica » naturaleza humana. La cultura de los derechos humanos es un producto precioso y muy delicado, que en cualquier momento se puede perder y que por ello, por razón de su exquisita rareza, conviene defender. Pero si llegase el malhadado día de su pérdida, no habría desaparecido ninguna parte inalienable e inviolable de la naturaleza humana (el mismo hecho de la desaparición descalificaría esos calificativos), sino un producto, seguramente el más hermoso, de la especie humana.¹⁹

4. Perspectiva, método, diseño de la investigación y procedimiento de análisis.

✓ Perspectiva y antecedentes.

En líneas generales podemos definir la perspectiva de este trabajo como una encuadrada en el enfoque cualitativo de corte filosófico-interpretativo o hermenéutico. La posición cualitativa permite el cambio en el proceso de investigación. En este sentido, resulta esencial disponer de un dilatado margen, pues no partimos de hipótesis de trabajo cerradas y se pretende extraer conclusiones sólo una vez analizada las prácticas realizadas con el grupo estudiado.

Nuestra perspectiva es filosófica, pero al modo de una filosofía aplicada. Richard Rorty, conocido filósofo estadounidense, afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”²⁰ El filósofo existencialista Karl Jaspers defiende que la filosofía debe ser accesible a todo el mundo, que el camino intelectual filosófico sólo tiene sentido si desemboca en el hombre.²¹ Con ello, nos anima a reflexionar sobre el hecho de que la realización de la propia filosofía depende de que cada cual la actualice en su particular existencia. Como buen pensador humanista, elabora su pensamiento filosófico en torno a su vida. Concretamente, su famoso concepto de “situación límite” nace del hecho de que padecía una enfermedad crónica (bronquiectasias). Jaspers define la “situación límite” como un “no poder no”, en su caso no poder no estar enfermo. Partiendo de la afirmación “estamos siempre en situaciones”, Jaspers diferencia entre aquellas que podemos manejar, cambiar, y las que son permanentes, inalterables. Por eso, estas

¹⁹ Marín Casanova, J.A, (2009), pp.163-164

²⁰ Rorty (1998).

²¹ Cfr., Jaspers (1970), p.8

últimas responden al sistema de la impotencia, pues no presentan otras opciones. Por su lado, las contingentes son susceptibles de cambio, pues podrían no darse. Las situaciones límites consisten, por tanto, en un esencial básico “no poder no”.²² No podemos escapar de ellas, aunque la mayoría, por lo general, tratamos de hacerlo. Es por eso que vivimos como si no fuésemos mortales, como si no fuésemos culpables. Y todo ello genera un estado de malestar, pues en nosotros conviven simultáneamente la innegable realidad de la contingencia y el insaciable deseo por cambiarla. Sin embargo, señala Jaspers, esas temidas situaciones ayudan a definirnos, a hallar nuestro sí mismo. Y es que el modo en que nos enfrentemos a ellas determinará el camino de nuestra vida, afirmando que el modo en que el hombre experimente el fracaso es decisivo para su propia vida. Podemos ocultar las limitaciones, escondernos de las situaciones límite o tenerlas presentes y asumirlas como límite constante y necesario de nuestra existencia.²³

En este sentido, nos parece imprescindible hacer conscientes a los niños de que existen esas situaciones límite, y conseguir que las asuman como algo constitutivo de nuestra vida, pero, lejos de presentarlas como algo insuperable, dotarles de herramientas para hacer frente a la propia existencia, hacerlos responsables de su vida, prudentes y críticos.

Erich Fromm diferencia entre el modo de tener y el modo de ser, distinguiendo entre las expresiones “tengo conocimiento” y “conozco”. Tener conocimiento es retener información, y conocer supone asimilar conscientemente todo el proceso de aprendizaje.²⁴ Así, una de las aportaciones principales de la Filosofía para Niños es romper con la idea de que el conocimiento es mera acumulación para dirigirse hacia la educación del *comprender*. No se trataría sólo de memorizar ni de entender los datos, sino de ir más allá, de comprender las situaciones y a las personas. Ese *comprender* es imprescindible: nos dirigimos a la cultura de paz sólo si abandonamos nuestros prejuicios y accedemos al otro, no tolerándolo, sino comprendiéndolo, esto es, asumiéndolo como otro yo, aceptando su *razón de ser*. Y así establecemos una conexión directa con la cultura de paz, pues hoy conocemos una historia humana triste, violenta, por haberse desarrollado desde la incomprensión.

Por tanto, la primera herramienta de los docentes que se dedican a la cultura de paz será la de la escucha. La escucha supone paciencia y rigor: paciencia con el otro, darle la oportunidad de expresarse y de equivocarse, y rigor en tanto que debemos exigir un pensamiento argumentativo, pedir razones. En esta línea, la Filosofía para Niños puede ser una herramienta útil para la educación para la paz, pues la dinámica que usa es una en la que los niños establecen un diálogo donde la regla principal es escuchar y compartir ideas. No se trata de una mera charla azarosa, sino de que los niños sean capaces de argumentar sus opiniones y de ocuparse de los argumentos de los demás.

La Filosofía para Niños se basa principalmente en un cambio de perspectiva, en una concepción nueva de la educación fundada en los principios de Paulo Freire. Así lo señala el profesor de la Universidad de Sevilla y máximo representante de la Filosofía Aplicada en España, José Barrientos: la educación se convierte en un proceso reflexivo común entre profesor y alumno con la sustitución de la educación bancaria por la educación dialógica.²⁵ Esta educación dialógica se lleva a cabo a través de la discusión sobre conceptos como “amor”, “libertad”, “bien”, “felicidad”, “muerte”,

²² Cfr., ibídem, p.17.

²³ Cfr., Ibidem, pp. 19-20.

²⁴ Cfr., Fromm, (1999) p.53

²⁵ Cfr., V.V.A.A, editor Barrientos(2013)pp.15-16

“lenguaje”...Sin embargo, si bien esta es una dinámica que normalmente lleva a cabo un licenciado en Filosofía, aquí pretendemos reivindicarla como herramienta para los docentes.²⁶ El educador que trabaja con la Filosofía para Niños aporta activamente a la educación para la paz. Esta aportación la podemos resumir en los siguientes apartados:

a) Educa en el pluralismo.

Pluralismo está ligado a “tolerancia”, pero ambos conceptos son diferentes. La actitud tolerante supone condescendencia, admite la existencia de valores diversos, pero el pluralista va más allá, afirma el valor de la diversidad y la importancia del disenso.²⁷

b) No transmite valores ni ideas cerradas, acabadas, sino que se basa en la problematización de los propios conceptos.

c) Favorece un ambiente para el diálogo.

La Filosofía para Niños proporciona un ambiente donde los alumnos se saben autorizados para equivocarse. Por un lado, se entiende que ninguno de ellos se equivoca, pues todo argumento razonado es válido, por muy diverso o ajeno que pueda parecer al resto de los compañeros. Y, por otro lado, se entiende que, además, pueden y deben errar, pues es el espacio adecuado para *pensar*, no para calcular o dar la respuesta correcta, sino para reflexionar y cuestionar.

d) Enseña en la diferencia.

La Filosofía para Niños entiende que es esencial no negar las diferencias, sino asumirlas como condición de posibilidad del diálogo. Es imprescindible distanciarse mínimamente de lo otro para poder llegar a él. Y es que, para comprender lo extraño es necesario que sea ajeno de algún modo, pero no absolutamente extraño, pues entonces no podría darse la comprensión. Esa “diferencia” hace que nos intereseamos, también, por el otro. Y descubrir que no es absolutamente otro posibilita que lleguemos a comprenderlo.

e) Ofrece como herramienta principal la hermenéutica comprensiva.

Cuando interpretamos, no sólo elaboramos una nueva composición más comprensible para nosotros, sino que, en tanto nos volcamos en eso que aún no comprendemos del todo, estamos creando, poniéndonos a nosotros mismos en aquello que a priori nos era ajeno. Además, estamos trayendo lo desconocido también hacia nuestra persona. Por ello, cuando surge en nosotros la exigencia de la interpretación, nos hallamos ante una alteridad que necesitamos comprender. Sin embargo, ese otro no es absolutamente otro,

²⁶ Véase capítulo “La experiencia de Filosofía para Niños en el Colegio Lope de Vega (Sevilla). sorpresas y Aprendizajes” en el libro VVAA, BARRIENTOS RASTROJO, José (editor) (2013), pp. 141-158. En este sentido es interesante traer a colación la conclusión de la experiencia propia: “En esta línea, me parece, tiene sentido reivindicar el ejercicio de la Filosofía para Niños/as no sólo como una herramienta utilizada para mejorar la capacidad argumentativa y crítica de los alumnos y alumnas como actitud pedagógica propia de los profesores, es decir, se trataría de abogar por una Filosofía para Niños/as para docentes. Mediante esta Filosofía como método docente, los educadores, lejos de rendirse ante algunas situaciones desmoralizantes (alumnos disruptivos), apostarían por estimular una postura participativa y crítica. De poco serviría el trabajo del filósofo/a que trabaja con niños si el resto de educadores no apuesta también por la criticidad del pensamiento y sus potencialidades en la generación de sujetos autónomos y dueños de sí mismos.” (VVAA, Barrientos Rastrojo, J. (editor) (2013), pp. 156-157).

²⁷ Cfr., Sevilla, J.M (2003) pp.211-212.

pues entonces sería imposible acceder a él; tampoco es totalmente familiar, ya que en ese caso no sería necesaria la interpretación. Entonces, la interpretación es el modo que tenemos de establecer un intercambio con el continuo carácter de extrañeza, extrañamiento con el que nos encontramos en nuestra vida. La hermenéutica es el arte de la comprensión²⁸, pues comprender es asimilar la diversidad existente como algo inteligible, asumiendo lo otro, su existencia y su *razón de ser*.

✓ Método.

Hemos utilizado el estudio de caso de un grupo de 1º de ES.O con el que se ha realizado un taller de Filosofía para Niños. En general se trata de observación participante durante las sesiones del taller, entrevistas con docentes, familias y niños, grupos focales intensivos con niños y debates en el taller, así como grupo de discusión con los padres. Para mejorar la fiabilidad del método, hemos utilizado la triangulación, comparando los datos ofrecidos por los niños con la información que nos brindaron padres y maestros, así como con diferentes autores y, concretamente, gracias a cuatro entrevistas realizadas a personas con una amplia experiencia en la Filosofía Aplicada, entre ellos Félix García Moriyón, principal impulsor de la Filosofía para Niños en España y traductor de las obras de Lipman.

✓ Diseño de la investigación.

La investigación de *Filosofía para niños y cultura de paz* se ha desarrollado en dos bloques: un primer momento práctico y de recogida de información y un segundo punto teórico- reflexivo, donde se ha analizado el contenido de la investigación y comparado con literatura pedagógico-filosófica.

Se ha pretendido escuchar a toda la comunidad educativa, por lo que el diseño de la investigación práctica puede dividirse a su vez en tres boques: taller de Filosofía para Niños, grupo de discusión con padres y encuesta a los maestros.

Por tanto, la información procedente de niños, obtenida de forma interactiva, se ha pretendido triangular con las otras dos voces.

Además, se ha recurrido a dos personas que se dedican activamente a la Filosofía para Niños. Por un lado, hemos tenido la oportunidad de contactar con Félix García Moriyón, impulsor de la Filosofía para Niños en España y encargado de traducir al castellano las obras de Matthew Lipman. Por otro lado, Jorge Sánchez-Manjavacas, un joven filósofo práctico salmantino, trabaja casi sin descanso en múltiples talleres de Filosofía para Niños y ha participado en el Congreso Internacional de Filosofía Aplicada celebrado en México.

José Barrientos Rastrojo, gran impulsor de la Filosofía Aplicada en España y reconocido internacionalmente por su labor investigativa del tema, también ha querido dar su opinión al respecto. Finalmente, Víctor Hugo Galván, orientador filosófico mexicano, nos ha aportado su singular visión de la Filosofía para Niños.

Los cuatro han contestado a unas preguntas en relación a la temática que aquí estamos analizando.

²⁸ Cfr., Beuchot (2008), p.7

✓ Procedimiento de análisis.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	TEMPORALIZACIÓN
Taller de Filosofía para Niños	Trabajar los valores democráticos con los niños desde una perspectiva crítica y dialógica.	6 Marzo-10 Abril de 2014
Sesión 1: “¿Qué somos y quién soy?”	Problematizar sobre la formación de la identidad y la personalidad propia.	6 Marzo de 2014
Sesión 2: “La libertad”	Reflexionar sobre los límites de la libertad y el propio concepto.	13 Marzo de 2014
Sesión 3: “Los Derechos”	Preguntarse si los derechos son naturales, si se pueden perder y si debemos luchar por ellos.	20 Marzo de 2014
Sesión 4: “La diversidad cultural”	Ejercitar la autocrítica y comprender al otro como otro yo.	3 Abril de 2014
Sesión 5: “La inmigración”	Estudiar el problema concreto de los asaltos a la valla de Melilla y cómo pueden resolverse éste y otro tipo de conflictos.	3 Abril de 2014
Sesión 6: “La educación”	Escuchar la idea de los niños sobre el proceso del que ellos mismos son protagonistas.	10 Abril de 2014
Grupo de Discusión con madres.	Confrontar las conclusiones extraídas del taller con los niños con la visión de las familias.	20 Mayo de 2014
Encuesta profesorado	Continuar con la triangulación niños-familia-docentes.	13 Mayo de 2014
Transcripción de sesiones.	Recoger por escrito las ideas más importantes de cada sesión.	Diaria: tras acabar cada sesión.
	Extraer los puntos	

Elaboración de categorías.	decisivos sobre los que desarrollar el Grupo de discusión con las madres, la encuesta a los maestros y la propia redacción del TFM.	11-15 Abril de 2014
Lectura bibliografía.	<p>Previa a los talleres: formación en metodología empleada en FpN.</p> <p>Posterior: buscar apoyos bibliográficos sobre categorías manejadas y conclusiones extraídas.</p>	<p>Febrero de 2014</p> <p>Abril-Junio de 2014</p>

5. Filosofía para Niños y Cultura de Paz.

5.1 Filosofía para Niños y Educación.

La cuestión principal que me gustaría tratar aquí es la de si la Filosofía para Niños debe ser una asignatura como tal o una herramienta más que deberían emplear los docentes.

En esta línea, me parece, tiene sentido reivindicar el ejercicio de la Filosofía para Niños/as no sólo como una herramienta utilizada para mejorar la capacidad argumentativa y crítica de los alumnos y alumnas como actitud, sino como actitud pedagógica propia de los profesores, es decir, se trataría de abogar por una Filosofía para Niños/as para docentes. Mediante esta Filosofía como método docente, los educadores, lejos de rendirse ante algunas situaciones desmoralizantes (alumnos disruptivos), apostarían por estimular una postura participativa y crítica. De poco serviría el trabajo del filósofo/a que trabaja con niños si el resto de educadores no apuesta también por la criticidad del pensamiento y sus potencialidades en la generación de sujetos autónomos y dueños de sí mismos.²⁹

Personalmente creo que la Filosofía para Niños puede ser una herramienta muy provechosa en los Centros Educativos, y debería ir más allá de la pretensión por erigirse como asignatura, pues propiamente no es lugar donde impartir conocimientos sobre temas concretos, sino que supone una forma de entender el mundo, un modo de asumir responsablemente nuestro propio papel en la democracia.

Sin embargo, he tenido la oportunidad de preguntar al respecto a los expertos en la materia.

²⁹ Mariscal Vega, S. e Iglesias Valdés, P., “La experiencia de la Filosofía para Niños en el Coelgio Lope de Vega (Sevilla). Sorpresas y aprendizajes en A.A.V.V, (2013), p.p 156-157.

¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?

Félix García Moriyón: “Las modalidades de aplicación del programa en las escuelas son muy diversas. La reivindicación central es que se dedique al menos una hora semanal a la investigación filosófica, con el modelo de comunidad de investigación como objetivo que orienta el trabajo en el aula. La forma concreta de lograrlo puede variar. Junto a eso, está la propuesta de que en todas las disciplinas o áreas se incorpore la reflexión filosófica en diversos momentos. Eso no es una propuesta transversal, sino de otro estilo.

Filosofía para Niños está basada en un compromiso estricto con un conjunto de valores importantes y fuertes: básicamente busca el empoderamiento de los niños, adolescentes y adultos para que puedan formar parte activa de sociedades que aspiran a ser democráticas. Sin embargo, el modelo de educación moral no se centra en transmitir valores, sino en ofrecer a los niños un ámbito en el que poder reflexionar sobre los valores, lo cual garantiza que desarrollen las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible crecer como personas morales o, para ser más precisos, como buenas personas morales.”³⁰

José Barrientos Rastrojo: “Cambiaría la disyunción de la primera cuestión por la conjunción: habría de ser transversal y troncal. Por una parte, propongo convertirla en una asignatura independiente en las clases. Si hoy resulta tan importante escribir o realizar operaciones matemáticas, no debería suponerse que la capacidad crítica es una competencia que se abre de forma natural en el estudiante. Es más muchos profesores intentan incentivar la acción reflexiva y analítica entre sus alumnos, pero carecen de la formación precisa para llevarlo a cabo, pues no disponen de herramientas precisas de análisis de conceptos, de crítica argumental, de lógica o dialéctica; por ello, muchas de las actividades supuestamente reflexivas acaban convirtiéndose en una caricatura del auténtico acto de pensamiento, eje de FpN. Por otro lado, cuando algunos profesores entran en contacto por primera vez con la Fpn, aseveran que es una actividad que realizan desde hace años con sus alumnos. Sin embargo, quedarían confusos si se les pregunta por el procedimiento para analizar términos, para delimitar sus fronteras, para generar criterios argumentales básicos en una discusión o si se les inquiere por las funciones del lenguaje y la diversidad de tesis de la palabra o por cómo ayudan a sus alumnos a distinguir entre las dimensiones ontológicas de una palabra y las más pragmáticas, cómo cuestionan aquello que la ideología social mantiene como cierto, cómo alcanzan diversos tipos de razonamiento en clase, como ayudan a deconstruir las asunciones ideológicas o cómo promueven las habilidades dialécticas. Algunas de mis alumnas de Educación Infantil comparaban, durante las primeras clases, el trabajo de FpN con las asambleas de los niños. A medida que pasaba el tiempo, descubrían una potencia en nuestra área de conocimientos ausente en esa dinámica.

³⁰ Ver anexo I: Entrevista a Félix García Moriyón.

La FpN no sólo pretende que los alumnos *hablen libremente* sino en base a un cuidado racional y que desplieguen sus capacidades de pensamiento, al punto de que éstas conduzcan a una metamorfosis nodal. FpN se preocupa más de analizar las raíces conceptuales de un problema que en su solución. FpN no se identifica con la mediación o la resolución de conflictos, puesto que su objetivo es cuestionar y generar preguntas antes que resolverlas. Así, sus dinámicas se asemejan a las capacidades críticas fomentadas por Freire en sus círculos de cultura.

Ni que decir tiene que esta labor no ha de aislarse en una asignatura sino atravesar como eje vertebrador toda la educación y presentarse en cada una de sus asignaturas: no es lo mismo memorizar los eventos históricos que comprender su articulación interna críticamente y desvelar su incidencia en las sociedades contemporáneas.

Estas explicaciones entran en la segunda cuestión: obviamente, la FpN no es un elemento ideologizante sino deconstructor. Desarticula las bases de las razones para provocar conciencia de cómo sus elementos básicos determinan al sujeto.”³¹

Jorge Sánchez-Manjavacas: Entiendo que la FpN debería ser una asignatura y un máster oficial que capacite a los profesionales de la Educación como de la Filosofía en la enseñanza para poder ejercer ciertas actividades. Es evidente que la falta de la figura de la profesionalización va a causar la suerte de una maraña de personas que se crean que están haciendo FpN y no sea así. Esto será dañino para la profesión y para la actividad.

La FpN pretende inculcar una metodología filosófica que lleva asociada unos valores propiamente de la filosofía: la abstracción, la concreción, la ejemplificación, la síntesis, la reflexión de todo lo real, la coherencia argumentativa, la búsqueda de la verdad, la sinceridad, la crítica sin paliativos, etc. Por eso, la FpN tiene una pretensión de aplicación en ampliación, de menos a más.”³²

Víctor Hugo Galván: “Desde luego entiendo que debe de ser una asignatura en el tronco escolar, debido a la misión y visión de FpN. Aquella que versa que los niños y niñas sean más participativas/os, reflexivas/os de su entorno social, así como críticos de sus acciones y consecuencias. El objetivo es la reflexión filosófica en infantes a partir del pensamiento crítico. Se considera primordial el uso de cuestionamientos a temprana edad, ya que apoya a conceptualizar de manera lógica y con fundamentos el entorno sociocultural de los niños y niñas.”³³

5.2 La condición postmoderna de la escuela.

La vida práctica se fundamenta constantemente en supuestos de todo tipo; sin embargo, cualquier supuesto puede reestructurarse para usar más eficazmente su información, antes restringida por su carácter rígido. Además, la necesidad de reestructurar supuestos deriva a veces

³¹ Ver anexo II: Entrevista a José Barrientos Rastrojo.

³² Ver anexo III: En conversación con un filósofo aplicado: Jorge Sánchez-Manjavacas.

³³ Ver anexo IV: Entrevista a Víctor Hugo Galván.

del obstáculo que un supuesto dado representa para la reestructuración de una idea o de un complejo de ideas más amplio. El propósito de los ejercicios es demostrar que cualquier supuesto puede ser revisado. No se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen.³⁴

En este trabajo vamos a estudiar la paz desde una perspectiva filosófica, desde la violencia ejercida a través de las teorías del conocimiento. Partimos, en este sentido, de una visión que consideramos violenta: la creencia en los grandes metarrelatos.

Lyotard habla de la postmodernidad como la superación de los grandes relatos, los cuales legitimaban la homogeneización, negando toda posibilidad al pluralismo. La época de los grandes relatos es la época del poder del conocimiento, de la violencia del univocismo. La postmodernidad como fin de los grandes metarrelatos camina hacia el fragmento, hacia lo concreto, apuesta por la diferencia y se distancia del régimen de la razón con mayúsculas.

Si nos situamos, además, en nuestro tiempo, que está ya más allá del propio tiempo, que no busca el derecho de los sucesos en la razón que se despliega de su narrativa, sino que acoge el sinsentido del irrumpir del acontecer, es necesaria entonces otra concepción de la realidad en la que se rompa con la imposibilidad de la sorpresa, con el afán totalitario del logos ordenador y normalizador.

Apostar por otro modo de entender el mundo es asumir que la época de los grandes relatos, de la razón como legitimación de la unidad y la totalidad, es simplemente un modo más de narrar la historia, pero no el único. Admitir esto supone aceptar varias cosas:

- 1) La realidad se cuenta, por tanto, se construye, y, además, se narra de muchas maneras.
- 2) El cogito, como perpetuación de la necesidad de un yo fuerte que levante acta de todo suceso, queda deslegitimado. En el tiempo actual el sujeto no es ya in-dividuo, sino que posee una identidad múltiple, no necesita ser fedatario de la realidad, sino cronista.
- 3) Del abandono del gran relato, y con ello de la creencia en un solo modo de decir, nace la pluralidad de lenguajes y la mirada se hace múltiple. La realidad deja de ser homogénea y esto se refleja en todos los ámbitos del saber, desde el arte a la ciencia: las Vanguardias abandonan la perspectiva y nacen las facetas como expresión de la estética del fragmento, y la mecánica cuántica entiende que el movimiento y la energía se propagan en saltos cuantificados, asumiendo la discontinuidad del espacio.

Así, la categoría de “espacio” deja de ser entendida como condición de posibilidad para la pre-configuración de la realidad, como anterior a la materia y el movimiento, y pasa a defenderse que son los cuerpos los que constituyen el espacio mismo. También se considera de este modo la “verdad”, que ya no espera a ser desvelada, descubierta, sino que necesita ser construida, inventada, narrada.

Siguiendo esta línea, entendemos que una educación dirigida hacia la paz debe estar basada en una posteducación, es decir, en una pedagogía más allá de la idea clásica del maestro como poseedor de la Verdad. Entendemos, entonces, que es necesario guiar la educación problematizando los conceptos, rompiendo con la tiranía del discurso único y

³⁴ De Bono (1993), p.p. 114-115.

cuestionando racionalmente la legitimidad del poder. Para ello, apostamos por la Filosofía para Niños como método idóneo para trabajar las concepciones que se manejan en las aulas y crear los propios conceptos, discutiendo sobre ello y estableciendo espacios de diálogo donde se dejen oír los diferentes modos de ser.³⁵

Pero la violencia de la crítica opuesta a la escuela de los años setenta, seguida por la inexorable degradación de las instituciones libres de enseñanza en todos los países modernos, muestra bastante a las claras que el saber y su transformación han dejado de ejercer la autoridad que hacía escuchar a los intelectuales cuando éstos pasaban de la cátedra a la tribuna. En un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hacer perder el tiempo.³⁶

6. Estudio de caso.

6.1 Presentación de Categorías.

CATEGORÍA 1 ¿"Yo soy yo y mis circunstancias"?

Dentro de esta categoría pretendo englobar todas las situaciones vividas en el período de prácticas que tengan que ver con la construcción de la identidad y la atención a la diversidad personal. En este sentido, trabajar sobre el concepto de "persona" es esencial y para ello, partimos de una concepción abierta de ser humano, siendo lo más característico de éste ser, precisamente, cambiante.

En todo caso, toda esta discusión se enmarca en una discusión más amplia que ya señalaba Aristóteles. Cuando hablamos de cuestiones morales, no conviene confundir dos planos; por un lado estarían los principios morales generales en los que no es difícil estar de acuerdo y que de hecho, han gozado de una aceptación bastante generalizada a lo largo de la historia y en diversas culturas. Por otra parte, nos encontramos frente a la dificultad de los casos concretos, en los que el contexto es decisivo y en los que lo único que podemos saber de antemano es que actuará bien el que actúe como lo haría una persona prudente en las mismas circunstancias. Poca gente pondría en duda que la persona humana debe ser respetada sin condiciones; el desacuerdo posiblemente se dará inmediatamente cuando se trate de decidir si, en ese caso concreto, ese ser o esos seres que tenemos delante son personas o no lo son, o si el trato que están recibiendo atenta o no contra sus derechos fundamentales. Los casos conflictivos, las zonas de penumbra, van a estar siempre con nosotros.

³⁵ "Para comprender la crisis de la escuela hay que prestar atención a los genes culturales con los que nace, los cuales se agrupan en dos tendencias contradictorias. Por un lado, la democratización; por otro, el control social. Democratizar es el objetivo declarado: educación universal y obligatoria como medio de distribución de las posiciones sociales de destino, como medio legítimo, —no sólo legal sino culturalmente sancionado— de conseguir el éxito. Controlar es la función oculta de la escuela. «Con el término educación —escribió el malogrado Carlos Lerena—, no estamos ante un concepto, sino ante un precepto: el precepto humanista en el que las clases dominantes del siglo de las Luces han inaugurado la legitimación de una nueva estrategia política»" (Gil Villa, (2007), p. 43)

³⁶ Lyotard, J.F (1990),p.47.

Posiblemente, lo más apropiado en este caso sea seguir el consejo jurídico *in dubio, pro reo*; la condición de persona humana implica una diferencia tan radical que más vale incluir en ella algunos casos dudosos, aunque no lo sean, que excluir esos casos dudosos que quizás sí sean personas.³⁷

CATEGORÍA 2 “Aprender a ser libres: el conflicto entre los límites de la autoridad y la autoridad de los límites.”

El término “libertad” es esencialmente democrático, pero utilizamos la palabra “aprender” porque es necesario hacerse responsables de lo que significa ser libre.

Un ejercicio que comience por identificar una definición mínima y aceptable en democracia, habrá de considerar, al menos, según Giddens, que un régimen democrático representativo presupuso un conjunto de reglas de procedimiento relativas a la elaboración de las decisiones colectivas. Éstas definirán quién está autorizado para tomar decisiones colectivas, cuáles son las formas que legitiman esas decisiones y la forma legal de participación de los interesados, tratándose, en este último caso, principalmente, del derecho conferido, en términos legales, a todos los ciudadanos a votar y a construir asociaciones políticas. Una forma posible, entre otras, de anticipar un mayor refinamiento analítico en esta materia puede pasar por partir, como propone Norberto Bobbio, de la distinción en el ámbito de la doctrina democrática entre aquello que puede ser pensado como la democracia ideal y aquello que es percibido como la democracia real, sobre la base de este presupuesto y desde los modelos de su pensamiento, la definición ideal de democracia habrá nacido de una conceptualización individualista de la sociedad cuyo principal inspirador equiparaba la libertad a la autonomía, es decir, como la facultad de que los individuos soberanos intervengan en el proceso de creación de sus propias leyes y se constituyan como sociedad pública.³⁸

CATEGORÍA 3 “Yo también soy otro.”

Esta categoría está en estrecha relación con la primera. Se trata de que los niños se acepten como otro yo y eso se consiguió en gran medida con la sesión sobre la cultura que analizaremos más adelante.

Aquí partimos de la siguiente idea ricoeuriana: “Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra. (...) Al «como» quisiéramos aplicarle la significación fuerte, no sólo de una comparación- sí mismo semejante a otro- sino de una implicación: sí mismo en cuanto...otro.”³⁹

CATEGORÍA 4 “El valor de la educación: ¿por qué debo preguntarme por qué?”

³⁷ Moriyón, F. (2003), p.p. 202-203.

³⁸ V.V.A.A (2013),p.32

³⁹ Ricoeur, P. (1996), XIV.

La técnica del por qué es recogida por Edward de Bono en su libro *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*.

Se trata de un juego que presenta la oportunidad de plantear interrogantes que permitan revisar supuestos lógicos comunes. Puede usarse como ejercicio en clase. Esta técnica se parece mucho al constante “por qué” de los niños. La diferencia reside en que se usa precisamente en relación con cuestiones que ya se conocen. El que se pongan en tela de juicio supuestos cuya validez es normalmente aceptada *per se* hace que el tema sea poco corriente. (...)el propósito de los ejercicios es demostrar que cualquier supuesto puede ser revisado. No se intenta, claro está, averiguar la razón de ser y la validez de todos los supuestos que uno encuentra a cada paso en la vida diaria, sino de demostrar que puede prescindirse de su carácter absoluto y someterse a examen.⁴⁰

CATEGORÍA 5 “Cuidado: pueden castigarte.”

Si algo he concluido gracias a mi período de prácticas es que los niños entienden la figura del docente como una autoridad incuestionable y aprenden bajo las técnicas del castigo y el miedo.

Los principales peligros del requisito de una corrección constante de las ideas son los siguientes:

- El convencimiento en la corrección de las ideas propias, como consecuencia de su encadenamiento lógico, hace que no se preste suficiente atención a la posibilidad de que la premisa original fuese errónea.
- Una idea incorrecta que podría haber conducido a una conclusión útil es desechada porque carecía de base en el estadio primario de su desarrollo
- Se parte del supuesto de que una idea sólida es adecuada, bloqueando la posible creación de otra idea más eficaz.
- La importancia que se confiere a la corrección lógica se convierte en factor inhibitor ante el temor de cometer errores.⁴¹

CATEGORÍA 6 “Todos somos diferentes: negar las desigualdades, valorar la diversidad.”

Valorar la diversidad significa fomentar lo diferente, estimular la creatividad. En este sentido, es necesario aludir a las diez diferencias entre el pensamiento vertical y el lateral.

El pensamiento vertical es selectivo; el pensamiento lateral es creador. (...) el pensamiento vertical se mueve sólo si hay una dirección en que moverse; el pensamiento lateral se mueve para crear una dirección.

⁴⁰ De Bono, E. (1993), p. 112 y p.p 14-115.

⁴¹ Ibidem, p. 120

(...) el pensamiento vertical es analítico; el pensamiento lateral es provocativo (...) el pensamiento vertical se basa en la secuencia de las ideas; el pensamiento lateral puede efectuar saltos (...) en el pensamiento vertical cada paso ha de ser correcto; en el pensamiento lateral no es preciso que lo sea (...) en el pensamiento vertical se usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales; en el pensamiento lateral no se rechaza ningún camino (...) en el pensamiento vertical se excluye lo que no parece relacionado con el tema; en el pensamiento lateral se explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema (...) en el pensamiento vertical las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas; en el pensamiento lateral no lo son (...) el pensamiento vertical sigue los caminos más evidentes; el pensamiento lateral los menos evidentes (...) el pensamiento vertical es un proceso finito; el pensamiento lateral, un proceso probabilístico.⁴²

6.2 Descripción densa de situaciones y hechos observados.

Aquí vamos a describir las seis sesiones que desarrollamos con el grupo dentro del taller de Filosofía para Niños.

Sesión 1: “¿Qué somos y quién soy?”

1. Primero les pedí que escribieran en un papel sus nombres.
2. Antes de proponer una serie de normas básicas, pregunté qué **normas** creían que debíamos seguir.

Tras un debate acerca de la legitimidad de las normas, leí las que yo había preparado, que resultaron ser coincidentes con las suyas:

- No hablar cuando un compañero esté haciéndolo.
 - Levantar la mano para pedir la palabra.
 - Levantar la mano sólo cuando el compañero haya acabado de hablar.
 - Respetar las ideas de los demás.
3. Entonces escribí en la pizarra la siguiente pregunta: ¿Qué somos? A continuación definimos entre todos cada concepto que surgió en el diálogo.
 4. Tras ver qué entendían por “persona”, les enseñé la foto de un gato y pregunté: ¿Qué es? Relacionamos cada concepto con los términos vinculados a la “persona”. No somos también animales? ¿Cuál es la diferencia esencial entre una “persona” y un “animal”? Fueron algunas de las preguntas que discutimos.
 5. Luego discutimos entre todos la relación entre lo que somos y quienes somos. En relación con qué soy (persona) está el cómo soy esa persona, soy una persona de un modo concreto. El carácter. Cabe preguntarse, ¿elegimos nuestro carácter, nuestro modo concreto de ser personas, o lo heredamos? ¿qué podemos elegir de lo que somos? ¿somos sólo lo que elegimos?

⁴² Ibidem, p.p. 4-53.

6. ¿Se puede cambiar lo que se es? ¿Puede una persona, por ejemplo, simpática y antipática? Entonces, no somos individuos, porque podemos dividirnos, no somos sólo uno. ¿Somos sólo uno o varios a la vez? Entre todos se cuestionó la definición que ofrece la R.A.E sobre “persona” y pudimos concluir que no somos siempre los mimos y que, si hay algo que nos caracterice a las personas es, precisamente, la capacidad de cambiar y aprender.
7. Ahora podíamos hacer cada uno nuestra propia definición de persona. Todos me entregaron una hoja de papel donde figuraban las características que consideraban propias del ser humano.

Sesión 2: “La libertad”

1. Recordatorio de Normas.

1. No hablar cuando un compañero esté haciéndolo.
2. Levantar la mano para pedir la palabra.
3. Levantar la mano sólo cuando el compañero haya acabado de hablar.
4. Respetar las ideas de los demás.

2. Entregué a todos un papel donde debían elegir a cuál de estos tres aspectos de su vida renunciarían y por qué: 1) Al uso de la tecnología. 2) A la educación. 3) A la libertad.

El resultado fue sorprendente y unánime: todos renunciaron al uso de la tecnología. De la discusión en torno a ello nacieron justificaciones muy interesantes. “La educación puede darte de comer y la libertad es necesaria”, “la libertad es importante por la libertad de expresión y la educación es importante para nuestro futuro”, “la libertad para poder decidir estar en la calle, mejor que con el móvil” “sin libertad no se puede vivir” “sin educación no hay futuro”, “de la educación se puede sacar la libertad”, “si no tienes educación, para qué quieres la libertad”, “si no tienes libertad, harías las cosas sólo por obligación.”

3. Tras aceptar que la libertad es algo imprescindible, les planteé: ¿Todos somos libres? Dividí la clase en dos grupos, imponiendo la postura, el primero debería defender una respuesta afirmativa y el segundo tendría que justificar por qué no todos somos libres.

El portavoz del primer grupo argumentó: “No somos libres en el mismo tema, pero todos tenemos libertad” A lo que una compañera contestó: “Igual que todos somos ignorantes, pero no ignoramos las mismas cosas.”

La portavoz del segundo grupo dijo: “Un ejemplo de que no todos somos libres es que la libertad de expresión no existe en todo el mundo. Además hay personas encerradas en la cárcel y mujeres que pertenecen a sus maridos.”

4. Tras el debate, nos cuestionamos ¿es la libertad poder hacer lo que uno quiera? “Depende de las leyes, no somos libres de quemar un edificio, pero sí de expresarnos.” “Entonces no somos libres del todo.” “Por ejemplo, no podemos hacer cosas malas.”

A esta última afirmación un compañero aseveró: “sí somos libres de hacer cosas malas, por ejemplo de matar, pero somos listos y no lo hacemos por la ley” Claro, si ahora hay gente que lo hace, imagínate sin ley...”

“La libertad es hacer lo que uno quiera, pero también es otras cosas.”

5. Seguidamente lo vimos con un ejemplo representado por dos niñas y un niño: Cada uno sostuvo una hoja de papel. En ellas se podía leer respectivamente: “Soy un preso y llevo tres años encarcelado por posesión, consumo y tráfico de drogas”, “Soy una funcionaria de prisiones de clase media. Mi trabajo consiste en mantener el orden en la cárcel” y “soy una multimillonaria con muchas posesiones y he viajado por todo el mundo”. Entonces, pregunté a los alumnos, sin ningún dato más, quién creían que era la persona más libre de las tres y por qué. De los doce alumnos once contestaron que la multimillonaria, “Porque puede hacer y comprar lo que quiera e incluso podría salir de la cárcel porque puede pagar la fianza” El niño que discrepaba de sus compañeros dijo: “La funcionaria, porque puede tener mejor vida. (y refiriéndose a la multimillonaria) ¿Sin trabajo cómo llenas el día? Seguro que eres multimillonaria porque has estafado a hacienda.”

5.1 Sin embargo, tras ello, los alumnos voluntarios dieron la vuelta a su papel y entonces descubrieron la otra mitad de la vida de sus personajes. La multimillonaria decía: “la tradición de mi pueblo y mi familia me obliga a ir absolutamente tapada, a no poder salir a la calle sin ir acompañada de mi marido o padre, a no poder tener una profesión”, la funcionaria añadía “Mantengo a raya a los presos, pero en mi hogar sufro una realidad muy diferente: mi marido me maltrata física y psicológicamente.” El preso decía: “Llevo tres años encarcelado y he aprovechado ese tiempo para rehabilitarme, superar mi adicción y estudiar una carrera a distancia.” Tras ello, tras superar los prejuicios del principio y conocer la otra cara, volví a preguntar quién creían que era más libre de los tres. Ahora la respuesta fue unánime: el preso.

“La libertad del preso está en su expresión, la libertad mental la tiene todo el mundo.”

Si hay maltrato psicológico, no eres libre.” “Si no eres libre mentalmente, de qué te sirve serlo físicamente.”

Sesión 3: “Los Derechos”

1. Recordatorio de normas y pregunta sobre cómo se ha desarrollado la semana. Mostrar interés por lo que les preocupa y por cómo están o si ha habido algún conflicto en casa o la escuela es imprescindible.

2. Seguidamente, les entregué una noticia que leímos y analizamos entre todos .

“Un profesor homosexual demanda a un colegio concertado por discriminación”⁴³

3. Antes de empezar a discutir sobre ello, les pregunté si habían entendido el texto. Luego, dividí en dos grupos: un grupo representó la postura del colegio y el otro la del profesor despedido.

Cada uno expresó sus razones. Los demandantes: “No se puede inculcar ideas contradictorias a lo que piensen los padres” “los padres tienen derecho a decidir sobre la educación de sus hijos” El demandado: “Tengo derecho a decidir mi sexualidad” “a los niños sólo les doy clases normales, no hablo de mi homosexualidad” A la pregunta ¿qué son clases normales?, respondió: “clases normales como los heterosexuales” “Es como si lo despiden por ser negro”.

Sin embargo, seguimos problematizando: si las clases normales son las que imparten los heterosexuales, ¿quiere decir que una persona homosexual no es normal? Todos se sintieron fatal con esta reflexión, pues descubrieron que el propio lenguaje, aun cuando se quiere decir lo contrario, debe ser escogido con mucho cuidado. Y, por otro lado, ¿qué es ser normal?, pregunté: “la normalidad es ser como es uno mismo, está en cada uno”, “algo normal es lo que vemos cada día, a lo que estamos acostumbrados” “Cada persona decide lo que es normal para ella”, “normal es lo que se da en todos los sitios, y algo que se da en todos sitios es que vivimos y morimos, las funciones vitales, pero no vivimos ni morimos igual.”

Tras volver a colocarse como antes: ¿Qué pensáis de la noticia? ¿Es un derecho la libertad sexual? (los padres tienen también derecho a elegir la educación de sus hijos, ¿qué derecho está por encima?, ¿es uno más importante que otro? ¿Qué pasa cuando varios derechos entran en conflicto?: “Hay que razonar y dialogar, ver cuál es el derecho más importante”

4. ¿Qué otros derechos tenemos? ¿Los derechos son los mismos en todos los lugares? ¿Hay derechos más importantes que otros? (podríamos hacer una lista de derechos por orden de importancia) ¿Nos ganamos los derechos o los tenemos? ¿Se pueden perder los derechos?

“Para los que vemos la homosexualidad como algo normal, es más importante la libertad sexual, para los otros, el otro derecho”

“Tenemos que ganárnoslos, porque tenemos derechos y deberes” , “los derechos tienen que estar asegurados para todos.” “un indú, un musulmán y un cristiano, cada uno quiere que le traten por igual , pero quizás él no trate por igual al resto.”

⁴³ El País (20/01/2014).

“De no utilizarlos, se pierden”, “si haces cosas malas y no te portas bien, lo pierdes”, “no cumplir los derechos sí que es portarse mal”.

Sesión 4: “La diversidad cultural”

1. Recordatorio de normas y pregunta sobre si alguien quiere compartir algo de lo escrito o de algún conflicto.
2. Se les entregó el escrito sobre “los nacirema”. ¿habéis entendido el texto? ¿De quién habla el texto? ¿Qué describe?

TEXTO “LA CULTURA DE LOS NACIREMA”

La cultura se caracteriza por poseer una economía de mercado altamente evolucionada que se ha desarrollado en un rico entorno natural. Si bien una buena parte del tiempo de los "nacirema" se dedica a actividades económicas, una gran parte de los frutos de tales trabajos y una considerable parte del día se destina a una actividad ritual. El centro de esa actividad es el cuerpo humano, cuya apariencia y salud resultan ser una preocupación crucial de las creencias de las gentes de tal cultura. Aunque la preocupación corporal no es, naturalmente, algo insólito, sus aspectos ceremoniales y las ideas relacionadas con ella la convierten en algo único. La creencia fundamental, subyacente a la totalidad del sistema, parece ser que el cuerpo humano es repugnante y que su tendencia natural sería la de la debilidad y la enfermedad. Aprisionado por ese cuerpo, la única esperanza del ser humano es evitar la aparición de las mencionadas características mediante poderosas influencias rituales y ceremoniales. Cada vivienda cuenta con una o varias salas/santuarios dedicadas a ese propósito. Los individuos más poderosos de la sociedad gozan de varios altares en los recintos dedicados a la función de santuario.

Aunque cada familia dispone de al menos uno de tales santuarios, los rituales asociados con el lugar no constituyen ceremonias familiares; son, por el contrario, secretos, individuales y privados. Por lo general, los ritos sólo se discuten con los niños y niñas y sólo durante el período en que se inician a esos misterios. Pese a todo, pude establecer suficiente comunicación con los nativos como para poder inspeccionar tales santuarios y para que me describieran los rituales en cuestión. El elemento fundamental del santuario es una caja o arcón adosada a la pared; en ella se guardan diversas pociones mágicas y hechizos sin los cuales los nativos serían incapaces de vivir. Tales preparados son suministrados por una variedad de especialistas prácticos. De entre ellos, los más poderosos son los hombres-medicina; su ayuda debe ser recompensada con importantes ofrendas. Sin embargo, los hombres-medicina no proporcionan directamente las pociones curativas a sus clientes, sino que deciden qué ingredientes deben contener y los escriben en un lenguaje antiguo y secreto. Tal lenguaje y los correspondientes escritos sólo pueden ser descifrados por los hombres-medicina y por sus herboristas; estos últimos son los

encargados, tras la entrega de otro importante regalo, de proporcionar el hechizo preciso. Tras haberlo utilizado, el hechizo no se tira, sino que se guarda en la caja de los hechizos situada en el santuario familiar. Habida cuenta de que los materiales mágicos en cuestión son específicos para ciertas enfermedades y puesto que las enfermedades reales o imaginarias de los "naciremos" son numerosas, la caja de los hechizos acostumbra a estar repleta hasta rebosar.⁴⁴

¿Cómo imagináis a un nacirema?: “indígena”, “todos vestidos igual”, “túnicas”, “desnudos”, “taparrabos, bastón mágico”, “personas de Marruecos”, “idioma propio”, “creerán en dioses, africanos, creerán en la vida después de la muerte, por eso tienen que conservar su cuerpo bien para la vida después de la muerte”.

¿Creemos que viven mejor o peor que nosotros? “para ellos será mejor la suya”

¿Quién describe? “una persona que fue a investigar”

¿Os parece lógico? “para nosotros no, porque no es lo normal”

¿Qué pensaríamos si un nacirema viviera entre nosotros? “lo veríamos raro”

¿Son todas las culturas iguales? “Cada una cree en las costumbres de su lugar, podemos cambiar de cultura si queremos, como quien no se adapta bien durmiendo en otra casa”

¿Son unas culturas mejores que otras? “sí”(6): “en una se puede comer todo en otra no, mejor será en la que haya más cosas, la que tenga más derechos para todos”

“No”(4) “Depende: hay personas que no quieren cambiar su cultura, en la otra cultura pensarán que la suya es mejor, dependerá de la persona”

Entonces les dije que leyesen el título del revés: “american.” Las expresiones en sus caras al descubrir que se estaba describiendo la cultura occidental fueron impresionantes: “habla de nosotros” “El santuario es el baño” “están hablando de nosotros pero cambiando palabras, se describe manipulando” “Es un poco exagerado”

¿No es eso también lo que nosotros hacemos cuando describimos una situación o cultura ajena a la nuestra? ¿Es posible describir dejando a un lado los prejuicios?

¿Podemos cambiar la realidad con nuestra descripción? “No, son palabras, no hechos”

Sesión 5: “La educación”

Esta sesión fue más corta, pues era la última y quise hacer una evaluación concreta con cada niño sobre el contenido del taller.

1. Repasamos las normas.
2. Expliqué en qué consistía la dinámica de los sombreros, habría cuatro sombreros: blanco (objetivo, qué es la educación, definición), negro (negativo), amarillo (positivo), verde (cómo debería ser/cómo os gustaría que fuese).

BLANCO: “Aprender cosas nuevas para un futuro próximo”

⁴⁴ Informe de John Wilmer, Cartland, New York University.

Traducción de Rafael Grasa, publicado en En pie de paz, junio-julio de 187, nº 6 citado en <http://www.edualter.org/material/ddhh/sedupaz3.htm> (último acceso 5 mayo de 2014)

NEGRO: “Levantarse muy temprano, los padres se pasan educándonos y nos convertimos en personas sin libertad, muchos deberes, estudiar mucho, en bachillerato hay que consumir café, y esto provoca problemas de salud y sueño.” “La tarea es para que aprendamos más, si estudias todos los días, no hay que beber café para hacerlo en un día todo”

AMARILLO: “Podemos llegar a ser responsables, tener estudios y trabajo, comportarnos como debemos.”

VERDE: “Escuela para todos igual sin discriminación (personas que no lo puedan pagar...), familia (todos los niños tienen derecho a no ser maltratados y tener una familia que se preocupe).”

En cuanto al objetivo de la educación, surgió una respuesta sorprendente: “que todos pensemos igual”, aunque también apuntaron “aprender, tener un trabajo, saber respetar.” Entonces les pregunté si se cumplían los objetivos: “No, porque no todos somos iguales y cada uno piensa de una manera.” “El objetivo de la educación no debería ser que todos pensemos igual, pero sí que aprendamos a sumar...”

3. Finalmente, quise que respondieran a dos encuestas: una sobre el taller y otra sobre la educación y la resolución de conflictos. Todos afirmaron que preferían el contenido del taller realizado al que solían tener en la clase habitual de tutoría.

6.3 Contextualización del caso.



El grupo con el que se ha trabajado está formado por doce niños de 1º de E.S.O, once de ellos descendientes de lugareños, y uno de ellos natural de Cuba, hijo de inmigrantes y residente en la zona rural de Cuartillo. La mayoría son hijos de personas afectadas por la crisis, ya que en esta zona rural de Jerez de la Frontera la población subsiste principalmente gracias a dos focos económicos: la agricultura y la construcción.

El colegio “Cuartillo” se sitúa en Cuartillos de la Paz, una barriada rural perteneciente a la Campiña de Jerez de la Frontera, con una población aproximada de 1300 habitantes. Nace para posibilitar el asentamiento de los jornaleros que trabajan en los cortijos de la zona, lo que explica la cultura agrícola de sus pobladores.

Su origen está en un antiguo asentamiento rural de la Venta de Cuartillos, anclado en plena Cañada Real de Albadalejo y Cuartillos, que fue creciendo desde primeros del siglo XX por la necesidad de las grandes explotaciones de disponer de trabajadores en sus proximidades. La mayoría de la población era jornalera y vivía en chozas de paja, “los chozos. En los años 60 se creó la Cooperativa de viviendas de Huertos Familiares de Cuartillos, en el marco del Plan de Colonización. Los chozos se van abandonando hasta ser sustituidos por construcciones de ladrillo (...) Cuartillo es la barriada rural más grande de Jerez de la Frontera población cercana a los 1.300 habitantes. Se encuentra en la Zona Este de la comarca dentro del área de La Campiña, a unos 11 Km. del centro urbano, en la carretera provincial CA-501. El servicio de autobuses que une Jerez con Cuartillos está a cargo de la empresa Linesur. (Jerez Medio Rural, página web del Ayuntamiento)

En este sentido, hay que tener en cuenta que los alumnos que estudian en el centro son niños educados en la cultura de la calle y el campo más que en la de la ciudad. Es decir, las relaciones interpersonales y la conexión con la tierra se muestran en mucho mayor grado que en la ciudad propiamente dicha. Por eso, estos alumnos pasan a formar parte de la comunidad educativa con un prejuicio previo: el compartir. No se trata de idealizar la situación en estas barriadas, pero sí de resaltar un hecho, a saber, que, al ser educados en el repartir, por ejemplo, los productos del huerto con los vecinos o en el disfrute de la verbena del pueblo, estos pequeños/as tienden a comprender más fácilmente la importancia de la convivencia y el diálogo.

Por su lado, el perfil del docente del Centro es el de una persona de fuera de la barriada, generalmente de Jerez de la Frontera o sus alrededores, aunque en momentos puntuales el Colegio ha recibido docentes de Cuartillo. Sin embargo, esto no ha supuesto, según los propios padres y alumnos, ningún problema, pues los maestros han sabido adaptarse perfectamente a las necesidades de los niños rurales. Además, dado que la dirección del Centro está administrada por las mismas personas desde la inauguración del Colegio hace más de 20 años, conocen sobradamente el contexto donde trabajan.

Se pueden señalar varios aspectos idiosincrásicos de este Centro: diálogo con los mayores, convivencias de la comunidad educativa al completo, relación con el medio ambiente y nuevas tecnologías. Todo ello será presentado a través de ejemplos concretos, detallando hábitos y actividades propias del colegio.

- **Diálogo con los mayores:** La figura del abuelo está muy presente en el colegio. El AMPA acoge a muchos abuelos y su opinión ha sido siempre importante a la hora de desarrollar cualquier actividad en el centro. Cuando se celebra algún acontecimiento relevante, las abuelas se integran directamente en su preparación y contribuyen principalmente con la elaboración de comidas tradicionales. Por otro lado, suelen hacerse pequeños talleres intergeneracionales, donde se da un diálogo directo con los mayores.

- **Convivencias de la comunidad educativa al completo:** Con motivo del cierre del curso, todos los años, se celebra en el Colegio de Cuartillo una fiesta donde participa toda la comunidad educativa (alumnos/as, profesorado, padres y madres, bedel, cocineras y limpiadoras...) Además, siempre se unen vecinos que ya no tienen relación directa con el colegio y antiguos alumnos. Como en otros centros, los alumnos preparan algún espectáculo, pero lo interesante en relación a la Cultura de Paz es que el almuerzo que se consume es siempre resultado de la puesta en común de las diferentes comidas que los asistentes aportan. Por tanto, se establece una relación en la que todos comparten lo que tienen directa o indirectamente y, además, se abren a conocer más al otro a través de lo que éste le ofrece.
- **Relación con el medio ambiente:** Este me parece el punto más importante en el caso concreto del Colegio de Cuartillo. Y es que una de las actividades que esperan los alumnos con más entusiasmo es la de la excursión a la Granja Escuela. En la Granja Escuela disfrutan de unos días en contacto directo con la naturaleza, hacen pan casero, ordeñan cabras, visitan el huerto y cocinan con los alimentos del mismo, experimentando el proceso desde la recogida a la ingesta, pasando por la elaboración. Por otro lado, el CEIP “Cuartillo” cuenta con un huerto ecológico supervisado por el profesor de Educación Física.
- **Nuevas tecnologías:** El colegio de Cuartillo es oficialmente un Centro TIC. Hoy cada niño/a tiene un ordenador propio y el profesorado utiliza habitualmente los recursos electrónicos. Así, se intenta fomentar un uso responsable de las Nuevas Tecnologías.

En cuanto a las líneas de actuación del Colegio, me gustaría resaltar que éste se inscribe en la Red Andaluza “Escuela Espacio de Paz”. Además del proyecto “Contrólate”, es imprescindible citar el trabajo realizado en torno al Huerto Ecológico y al Club de Lectura formado por madres y maestras del Centro.

En el sitio web del Club de Lectura se puede leer lo siguiente:

“Creemos que es importante que vuestros hijos e hijas os vean leer, os vean disfrutar, llorar, reír, sorprenderos y emocionaros cuando tenéis un libro entre las manos.

Recordad que una de las formas de aprendizaje más importante del ser humano es el llamado APRENDIZAJE POR IMITACIÓN. Vuestros hijos e hijas se acercarán a los libros si ven que vosotros también leéis.

La actividad consiste en que el grupo de personas interesadas leen durante el tiempo que fijemos un mismo libro y en la reunión que celebremos, cada uno aportaremos nuestras impresiones, conocimientos, sentimientos y puntos de vista sobre el libro que hayamos leído. Los objetivos fundamentales que pretendemos con el “Club de lectura” son:

- Implicar a los padres/madres en el proceso lector de sus hijos: los padres/madres leen, los hijos leen.
- Fomentar la convivencia entre las familias y el profesorado del centro.

- Fomentar la lectura entre las familias.”⁴⁵

Este recurso me parece muy interesante porque concibo la Educación para la Paz como un proceso que nunca acaba, como un hacer. En este sentido, implicar a los padres en el proceso educativo de los niños y animarlos a interesarse por las actividades propias de la escuela supone hacerlos responsables, capaces de contribuir y elegir qué tipo de educación desean para sus hijos.

El filósofo español Ortega y Gasset hace referencia a la conexión entre “inteligencia” y “elegancia”, pues sitúa la raíz común en la *elientia* latina, cualidad de quien sabe elegir. Por ello, dice que “el hombre⁴⁶ es un ser elegante”, porque es el único capaz de elegir y, además, elige bien.⁴⁷ Por tanto, no sólo podemos elegir, sino que elegimos elegir y, en tanto que lo hacemos, nos declaramos responsables de nuestra vida. Y, así, la violencia no quedaría nunca justificada más allá de las propias acciones, pues no es algo ineludible, sino que supone una elección. Se trata de seguir educando en la libertad de elección, de conocer nuestra responsabilidad individual, pero comprendiendo que debemos elegir siempre conscientemente. La elección de la paz es dinámica, supone comprometerse con el continuo cambio de los tiempos y las personas, pero, sobre todo, es una opción que nos implica con nosotros mismos, con nuestra capacidad para hacernos cargo del mundo en tanto que colectividad.

Ese hacernos cargo del mundo incluye dos aspectos que me parecen importantes en la Educación para la Paz: el conocimiento popular y la relación con el medio ambiente. Ahí encuadra muy bien el proyecto del Huerto Ecológico.

Los bloques de contenido que se trabajan a través de esta actividad en el Colegio de Cuartillo son:

- “1. Construimos el huerto y producimos hortalizas.
2. Catalogamos los huertos de Cuartillo, sus características y su producción.
3. Producción ecológica.
4. Uso de las nuevas tecnologías en el huerto.
5. El huerto para el autoabastecimiento.”⁴⁸

Por su lado, las tareas a cumplir se resumen en las siguientes:
“1.- Transformar el terreno, ponerlo en valor y construir el huerto.

2.- Catalogar los huertos familiares de la barriada, comenzando por las familias del propio centro. Uso de las TIC.

⁴⁵ “Club de lectura C.E.I.P Cuartillo” disponible online en <http://clubdelectoresdecuartillo.blogspot.com.es/search/label/OBJETIVOS> (último acceso 17 de mayo de 2014)

⁴⁷ Ortega imparte la conferencia “El mito del hombre allende la técnica” en 1951.

⁴⁸ “Los huertos de Cuartillo”, disponible online en <https://sites.google.com/site/ruralcuartillo/> (último acceso 17 de mayo de 2014).

3.- Diseñar los productos que podemos obtener del huerto durante todo el año, para establecer un sistema de alimentación basado en la recolección por temporadas de estos productos.

4.- Tratamiento del huerto: estudiar los sistemas ecológicos de producción.

5.- Tecnologías de regadío para introducir riego automatizado en el huerto.”⁴⁹

Estas dos actividades recogidas en la página web del Colegio que estamos estudiando, demuestra que el trabajo en relación con la Educación para la Paz que llevan a cabo supera el modelo institucional, pues apuesta por la Educación como herramienta para el cambio, como posibilidad de explotar al máximo las posibilidades que ofrece el entorno donde se encuadra la escuela. Es decir, con el Huerto Ecológico y el Taller de Lectura no sólo se fomenta un enfoque crítico de la Educación para la Paz, sino que también queda en relación con la postura espiritualista en tanto que fomenta la creatividad, el contacto con las emociones, con lo inexplicable y sorprendente a través de la novela y con lo tangible y transformable por medio del trabajo con la tierra.

6.4 Análisis e interpretación: ¿Qué piensan los niños?

Categoría 1 “¿Yo soy yo y mis circunstancias?”

“Yo soy yo y mis circunstancias, si no las salvo a ellas no me salvo yo”⁵⁰ se erige como un llamamiento hacia esa apertura que pretendemos defender. No sólo debo respetar lo otro, sino que tengo que asumirlo inevitablemente para poder salvarme.

En relación a esto podemos decir que el tema en torno a la construcción de la identidad ha sido una de las bases generales del trabajo. Sin embargo, en el período de prácticas lo he tratado directamente con los niños con la sesión “¿Qué somos? ¿Quién soy?”

No es casual que decidiese diferenciar entre qué y quién, ya que pretendía que entre todos elaboraran una lista de aquellas características comunes que compartimos todos los miembros de una especie. Es decir, establecer qué somos es diferenciarnos de los otros grupos naturales y, a la vez, supone hallar un conjunto de peculiaridades comunes a todos los componentes del grupo humano. Por su lado, preguntarse “¿quién soy?” trae consigo reivindicar la personalidad, lo propio, el modo de ser aquello que ya somos.

En esta línea, comenzamos lanzando la pregunta “¿Qué somos?”, a lo que todos tuvieron oportunidad de responder. Es interesante la contraposición que se produjo entre dos de los alumnos. Adrián contestó sin vacilar que “somos seres creados por Dios”, a lo que Andrea no dudó en responder inmediatamente “no somos seres creados por Dios, yo creo en la definición científica”. Sin saberlo estaban retomando el debate entre el creacionismo y la teoría de la evolución y, de nuevo, imitando la postura general de los adultos: pensar que ambas definiciones son incompatibles y que, por ello, una de las dos no debe ser respetada. Andrea no se percató en un primer momento, pero ella misma había usado el verbo “creer”. Este dato, aparentemente irrelevante, consiguió que

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Ortega y Gasset, J. (2008) p. 25.

comenzásemos una nueva discusión y que ambos pudiesen consensuar. Y es que, ya decía Ortega eso de que “las ideas se tienen; en las creencias se está”⁵¹

Intenté hacerles discutir acerca de la comparación entre ambas afirmaciones, a saber, “somos seres creados por Dios” y “somos Homo Sapiens”. Pudimos problematizar y ellos mismos concluyeron que ambas formas de describir dependían de la cultura, el lenguaje y el modo de entender el mundo. Por tanto, debían respetar la afirmación del otro, pues no pudiendo falsarse ninguna de las dos por depender directamente de las creencias de los propios hablantes, aquella otra afirmación, a priori tan distante de la propia, era igualmente razonable.⁵²

Esas ideas que son, de verdad, « creencias »constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún; precisamente porque son creencias radicalísimas se cofunden para nosotros con la realidad misma-son nuestro mundo y nuestro ser-, pierden, por tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podrían muy bien no habérsenos ocurrido. (...) la verdad o falsedad de una idea es una cuestión de « política interior » dentro del mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea es verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad. Pero *nuestra idea* de la realidad no es *nuestra realidad*.⁵³

Que los niños comprendan que construimos nuestro mundo a través del propio pensamiento y lenguaje, pero que la adecuación de estas ideas con el mundo depende, por seguir con la terminología orteguiana, de las circunstancias, hace que aprendan a respetar las ideas de los otros y acepten poner en duda también las propias. Descentralizar nuestras convicciones es admitir que éstas son convenciones y, por tanto, deben perder la fuerza propia de un imperativo categórico para convertirse en un modo concreto de entender el mundo y construirlo en tanto que lo hacemos nuestro.

Seguidamente, en la sesión hicimos una comparación entre aquellas características propiamente humanas y las que corresponderían a un animal, concretamente a un gato.

¿QUÉ SOMOS?	¿QUÉ ES?	DIFERENCIA ENTRE ANIMALES Y PERSONAS.
Homo Sapiens	Animal	Palabras-lenguaje
Personas	Ser vivo	Utensilios-técnica

⁵¹ Ortega y Gasset, J. (1995), p. 23.

⁵² En este sentido es interesante tener en cuenta que: “¡Así es! La conciencia histórica tiene que aprender a comprenderse mejor a sí misma y a reconocer que los esfuerzos hermenéuticos siempre están codeterminados por un factor histórico-efectivo. Estamos dentro de tradiciones, las conozcamos o no, seamos conscientes de ellas o seamos tan pretenciosos como para creer que comenzamos sin presupuestos: esto no cambia nada con respecto a la efectividad de las tradiciones sobre nosotros y sobre nuestra comprensión.” (Dutt, C.(1998) *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, p.p. 37-38.)

⁵³ Ortega y Gasset, J (1995), p.p 24-25 y 29.

Humanos	Mamífero	Sentimientos
Más inteligentes y menos fuertes que otros seres anteriores	Ágil	Las personas dicen lo que quieren cuando quieren en contraposición a los loros que, usando palabras, sólo repiten
Una evolución del mono	Consumidores de paté	Trabajamos
Un conjunto de células	Independientes	Tenemos obligaciones
Seres creados por Dios	Agresivos	Tenemos hobbies
Mamíferos	Solitarios	Somos más libres
Animales	Animales domésticos	Somos capaces de obedecer a diferencia de los animales salvajes
Terrícolas	Nocturnos	
Seres con capacidad de asir	Inteligentes	
Bípedos	Odio al agua	
Tenemos unos cerebros mayores que nuestros antepasados	Tienen cuatro patas	

Resulta muy relevante que los niños apuntaran características específicas de los seres humanos como el ocio, las obligaciones, el trabajo o la técnica. Pero si hemos de destacar una parte de la discusión es la que se desarrolló en torno al lenguaje. Uno de los niños apuntó como rasgo exclusivamente humano el uso de las palabras. Sin embargo, una compañera recordó que los loros también las usaban. Entre todos buscaron la diferencia que podría existir entre la actividad que realizan los loros y la de las personas y concluyeron que ésta radica en el hecho de que el loro únicamente repite lo que oye. “Los loros no expresan, sólo repiten”, alegó un alumno. Dado que una de las tareas del “filósofo para niños” es problematizar, les pregunté acerca del método que usaban ellos mismos cuando estudian para un examen, a lo que contestaron que no somos tan distintos de los loros.

En cuanto a los deberes, una de las frases más llamativas fue “los animales tienen derechos, pero la diferencia es que no tienen deberes”. “Nosotros somos más obedientes, los gatos no vienen cuando se les llama, pero nosotros venimos todos los días al colegio porque nos obligan a hacerlo”, apuntó uno de ellos.

Cuando nos adentramos más concretamente en la segunda parte de la sesión, les pregunté a cada uno “¿Quién eres?” “¿Qué te diferencia de las otras personas?” “o, ¿somos todos iguales?” La reflexión giró en torno a sus respuestas, donde apuntaron que lo que les diferencia de los otros es “la forma de ser”, “los gustos”, “el sexo”, “la sensibilidad” y “los sentimientos”. Sin embargo, una de las alumnas quiso agregar: “pero todos somos personas”. Les pregunté al resto si estaban de acuerdo a lo que contestaron afirmativamente, pero, “qué es una persona”, quise inquirir. Dado que nadie lo tenía claro, nos dirigimos al diccionario. Es curioso comprobar que los niños se sienten liberados cuando se recurre a una autoridad externa, pues sienten la necesidad de hallar una respuesta satisfactoria, irrefutable.

La R.A.E apunta: *persona* “individuo de la especie humana”, *individuo* “que no puede ser dividido”. Indagando sobre la cuestión pudimos entender que las personas sí pueden ser divididas, interpretamos varios roles a la vez e incluso podemos mostrarnos de modo contradictorio en ocasiones. Así, ellos mismos pudieron cuestionar la autoridad del Diccionario, construyendo finalmente sus propias definiciones de persona, entre las que podemos destacar: “las personas hemos venido para estar en el mundo”, “persona significa poder cambiar, tener sentimientos distintos y pensar.”

Categoría 2 “Aprender a ser libres: el conflicto entre los límites de la autoridad y la autoridad de los límites.”

Pude decidir que ésta sería una de las grandes categorías que incluiría en mi trabajo el primer día con los niños. La maestra salió del aula un momento y los niños se sintieron por fin licenciados para hablar. Sin duda, todos participaron, incluso el joven que llevaba días apartado del grupo por un castigo impuesto por la tutora y que desde el principio mantuvo la mirada desviada hacia abajo. Sin embargo, la maestra volvió y el ambiente de la clase cambió por completo: de nuevo cada uno de ellos desempeñó su rol, “el charlatán”, “la revoltosa”, “el conflictivo” y “la tímida” recuperaron su *modus operandi* habitual. Evidentemente, no pude dejar de preguntarles por qué cambiaban de actitud, a lo que una de las niñas contestó: “es que nos intimida”.⁵⁴

Me parece imprescindible analizar este hecho con detenimiento, pues parece que los alumnos confunden “autoridad” con “poder”. El poder supone dominio, fuerza, mientras que la autoridad es el “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia.”, como indica la propia R.A.E. En este sentido, el maestro debería mantener su posición como autoridad al modo de la *auctoritas* latina, que se concedía a personas cuya conducta moral irreproachable hacía que sus opiniones fuesen muy bien consideradas para la toma de decisiones. En contraposición, la *potestas* se les atribuía a aquellas personas que, legalmente, podían hacer cumplir su decisión.

⁵⁴ A este respecto nos parece esencial aportar lo siguiente: “dejarlos que participen de sus habituales plazas en el aula y compañeros no ayudará hacer fecundar la idea que pretendemos. Por otro lado, encontraremos con toda probabilidad que si los niños conservan sus sitios durante la sesión, conservarán también sus habituales actitudes, comportamientos y relaciones con los compañeros y el profesor cosa que convertirá la orientación y dirección de la sesión en un cierto caos.” (Mariscal Vega, S. e Iglesias Valdés, P., “La experiencia de la Filosofía para Niños en el Colegio Lope de Vega (Sevilla). Sorpresas y aprendizajes en A.A.V.V. (2013), p. 147)

Que los niños comprendan la diferencia entre ambos conceptos puede conseguirse de forma práctica, pues esto supondrá, también, que problematicen las órdenes. En este sentido, el primer día de prácticas les dije que quería que ellos mismos pusiesen sus propias normas y entre las que propusieron destacan: “participar”, “levantar la mano”, “respetar el turno”, “escuchar a los demás” y “cumplir las normas”. Esta última ocurrencia de una de las alumnas me abrió el camino para abordar el tema de la legitimidad del poder. Les pregunté si “cumplir las normas” debía ser algo incuestionable, y respondieron que “sólo se deben cumplir las normas razonables”. Este pequeño paso posibilitaría que los alumnos asumieran un papel problematizador, de cuestionamiento constante en el resto del taller.

La alusión a las normas razonables que hicieron los niños me sirvió para trabajar sobre “los derechos”. ¿Qué pasa cuando dos derechos entran en conflicto? Esta problemática se la presenté con la lectura de una noticia de periódico que relataba el despido de un maestro por su tendencia sexual. Los niños admitieron que tanto “la orientación sexual” como “decidir sobre la educación de los hijos” son derechos reconocidos y legítimos. Sin embargo, ¿cómo podemos decidir cuál debe prevalecer sobre el otro? Los niños dialogaron, hablaron de justicia e injusticia, de valores y de sexualidad.

Desde la perspectiva donde ellos estaban instalados, a saber, que la autoridad debe decidir, no habría tenido sentido plantearse la cuestión, pues sólo podría resolverla la autoridad judicial. De hecho, así será, pero ellos comprendieron que de derecho podían discutir al respecto, pues tenían argumentos suficientes para hacerlo.

De ahí el título “aprender a ser libres”, pues en democracia se trata de que los ciudadanos quieran ser libres y se hagan responsables de lo que ese compromiso supone.

Una forma posible, entre otras, de anticipar un mayor refinamiento analítico en esta materia puede pasar por partir, como propone Norberto Bobbio, de la distinción en el ámbito de la doctrina democrática entre aquello que puede ser pensado como la *democracia ideal* y aquello que es percibido como la *democracia real*. Sobre la base de este presupuesto y desde los moldes de su pensamiento, la definición ideal de democracia habrá nacido de una conceptualización individualista de la sociedad cuyo principal inspirador equiparaba libertad a la autonomía, es decir, como la facultad de que los individuos soberanos intervengan en el proceso de creación de sus propias leyes y se constituyan como sociedad pública(...) de aquí resulta, sintéticamente, el hecho observable de que la democracia real materializada en el estado moderno es una *democracia pluralista*, caracterizada por regirse políticamente por el presupuesto procedimental del consenso de la mayoría, articulado según un conjunto de reglas constitucionales, es decir, de normas de derecho establecidas previamente en una constitución. Se trata de aquello que Miller denominó en 1993 como *concepto deliberativo democrático* y que admite la coexistencia de puntos de vista divergentes que pueden ser expresados y debatidos en un proceso de discusión abierta.⁵⁵

⁵⁵ Barros, R. “Contribuciones actuales del pensamiento freiriano a la educación de filosofía con niños: para una democratización de la democracia en tiempos de crisis” en A.A.V.V (2013), p.p 32-34.

Los propios niños se lamentan por no participar en el proceso pedagógico de los centros educativos, reivindican ser escuchados y entienden la autoridad como poder, viendo anulada su derecho a ser libres e intervenir activa y responsablemente en el desarrollo de su educación. En este sentido, es imprescindible aludir a sus propias reflexiones en torno a los derechos. Cuando les planteé la cuestión acerca de si se pueden perder los derechos, la respuesta fue enunciada desde sus propias experiencias personales: “pierdes los derechos si haces cosas malas y no te portas bien”. Sin embargo, no tuve oportunidad de problematizar dicha afirmación, pues una compañera añadió enseguida “no cumplir los derechos sí que es portarse mal”.

Categoría 3 “Yo también soy otro”.⁵⁶

De ahí que ser civilizado, ser culto o cultivado, suponía ser racional. Y la cultura y culturizar suponía exportar este modelo racional e ilustrado a todas las regiones del mundo. Este fue, durante el siglo XIX el programa básico de los procesos de colonización: civilización de los pueblos indígenas o nativos imponiéndoles un *modelo ilustrado, racional y universal* de organizar y comprender la realidad. Se consideraba a *Occidente* como modelo de *racionalidad universal* y, por tanto, todo aquel que quisiera *ser culto*, debería imitar al *occidental*, debería ser *racional y moderno*.⁵⁷

El tema de la cultura no es, por lo general, estudiado en las aulas de una forma profunda. Es cierto que los niños conocen las características de otras religiones o saben qué tipo de cultura corresponde a cada continente. Sin embargo, no se halla en ellos la capacidad crítica para con las diferencias culturales y con su propio contexto.

En el grupo donde desarrollé mis prácticas había un chico recién llegado de Cuba. Estaba totalmente integrado, pero sus compañeros no dudaron en avisarme de que tenía un nombre “raro” porque era “de otro país”. Las diferencias también son evidentes para los niños, que, no contaminados aún por la exigencia de lo políticamente correcto, se asombran ante lo desconocido. Sin embargo, lo preocupante es que ellos mismos no sean capaces de observarse del mismo modo, comprendiendo que también son otros yoes.

Para fomentar el asombro ante lo conocido, actitud imprescindible, por otro lado, en el investigador que observa una realidad concreta, realicé una sesión sobre la cultura donde los niños leyeron un texto: “la cultura de los Nacirema”. “La cultura nacirema” es una dinámica para trabajar con los prejuicios y que supone romper absolutamente con lo previamente establecido. El texto habla de los nacirema, un pueblo cuya “creencia fundamental, subyacente a la totalidad del sistema, parece ser que el cuerpo humano es repugnante y que su tendencia natural sería la de la debilidad y la enfermedad. Aprisionado por ese cuerpo, la única esperanza del ser humano es evitar la aparición de las mencionadas características mediante poderosas influencias rituales y ceremoniales.” Así, va descubriendo poco a poco las características y rituales de este curioso grupo.

Los niños rieron y se extrañaron ante tal descripción. Tras la lectura les pregunté cómo se imaginaban que serían los nacirema: “indígena”, “todos vestidos igual”, “túnicas”, “desnudos”, “taparrabos”, “bastón mágico”, “personas de marruecos”, “idioma propio”,

⁵⁷ Lago Bornstein, J.C. (2001), p. 6.

“creerán en dioses”, “africanos”, “creerán en la vida después de la muerte”, “por eso tienen que conservar su cuerpo bien, para la vida después de la muerte”.

También dijeron que si un nacirema viniese a España, no pasaría inadvertido. Fueron surgiendo preguntas interesantes y saliendo respuestas aún más atractivas: ¿Os parecen lógicas las costumbres de los nacirema? “Para nosotros no, porque no es lo normal”, ¿Son todas las culturas iguales? “Cada una cree en las costumbres de su lugar” “Pero podemos cambiar de cultura si queremos, como quien no se adapta bien durmiendo en otra casa”

¿Son unas culturas mejores que otras? “Sí: en una se puede comer todo, en otra no, mejor será en la que haya más posibilidades, la que tenga más derechos para todos”

Entonces pedí a los niños que dieran la vuelta al título, y descubrieron que decía “american”. Todos se quedaron boquiabiertos y no pudieron evitar las risas y los sonrojos. Resulta que la cultura de los nacirema es, precisamente, la occidental. De nuevo, les animé a leer el texto, esta vez con el prejuicio de aquel que sabe que están describiéndole y entonces dijeron: “claro, el santuario es el baño y los hombres-medicina los médicos”. ¿Responde el texto a lo que somos?: “Sí, pero es exagerado y usa palabras que nosotros no usamos, lo describen con otras palabras” ¿No es eso lo que nosotros hacemos cuando describimos otras culturas?: “Sí” Entonces, ¿Se puede manipular la información?: “Siempre se describe manipulando”. ¿Podemos cambiar la realidad con nuestra descripción?: “No, son palabras, no hechos” “Pero se puede influir en lo que piensa sobre esa cultura quien lo lea.”

Creo que la actividad hizo que, por un momento, se vieses efectivamente con los ojos de otros y que se descubriesen a sí mismos como un otro también. Esto es algo inusual en la escuela, pues podemos decir que con el deseo de igualar las opiniones y proponer un mismo contenido para todos, el pensamiento único se impone y los niños acaban por repetir el error de los adultos: pensar que existe una única Verdad y posicionarse como un absoluto uniforme frente al devenir sinsentido que suponen las otras razones.

Categoría 4: “El valor de la educación: ¿Por qué debo preguntarme por qué?”

El diálogo filosófico ofrece oportunidades para participar en el análisis conceptual, para utilizar el pensamiento lógico y para captar matices de significado e interpretación. De esta manera, los niños aprenden a señalar las coherencias en el argumento y toman conciencia de la necesidad de analizar muchos ejemplos con el fin de valorar si algo puede ser verdadero o falso. Esto no lo consiguen trabajando individualmente en la clasificación de las competencias de pensar críticamente, sino participando directamente, con espíritu de colaboración, en el debate sobre temas que ellos mismos han escogido.⁵⁸

Lo maravilloso de llevar esto a la práctica es que los propios niños llamen la atención sobre el cambio que ellos mismos acusan en el grupo y en su actitud ante las clases. Es necesario hacerles partícipes, al igual que a los padres, del proceso educativo, porque ellos conocen cómo se está operando en las aulas y saben qué carencias sufren las clases magistrales. Un caso curioso a este respecto fue el del niño castigado desde el principio de mis prácticas. Según me informaron, el chico se había mostrado violento con un

⁵⁸ Haynes, J. (2004), pp. 65-64.

compañero, por lo que permanecía sentado aparte del grupo, existiendo unas sillas vacías entre él y sus compañeros. El primer día Adrián se mantuvo en su papel solitario, introvertido y no mostró interés por la sesión. Sin embargo, al comprobar que yo también quería escucharle, se animó poco a poco y pronto se convirtió en uno de los alumnos que más intervenía en los diálogos. Brindarles la oportunidad de saltarse sus roles, de cuestionarse sus propios comportamientos, hace que los niños deseen realmente participar. “Una actitud de apertura mental implica que nunca se dé algo por sentado y que sin cesar se cuestionen los presupuestos.”⁵⁹

Adrián fue un caso emblemático en este sentido. En una de las discusiones mostró su opinión y al cuestionar yo, cual tábano, una opinión parecida a la suya que defendía otra compañera, él fue capaz de comprender mi razonamiento y volver a pensar sobre la cuestión, con lo que acabó afirmando lo contrario a lo que había dicho en un primer momento. Al hacerle ver yo su cambio de opinión, contestó: “Ay, es que yo pensaba una cosa, pero mientras que hablabas he estado pensando y he cambiado de opinión”. El resto de sus compañeros comentaron entre risas que se encontraban extrañados por esa actitud participativa y por el razonamiento de Adrián. Seguramente, la confianza que se le brinda a los niños cuando se les asegura que no hay una sola opinión válida y que todos debemos ser escuchados, trae consigo situaciones como éstas, en las que los alumnos pierden el miedo a equivocarse y se atreven a reflexionar.

“La finalidad de las preguntas « por qué » en la vida cotidiana es obtener una explicación que nos satisfaga. En cambio, el objetivo de la misma pregunta en estos ejercicios estriba en provocar inquietudes creadoras con las respuestas, para que se tienda a buscar otras soluciones y sea más fácil una reestructuración de los modelos.”⁶⁰

Sin embargo, ¿es eso lo que se está haciendo en las escuelas?, ¿por qué los niños se mostraron tan agradecidos ante tal forma de trabajar? Como quería que los propios niños evaluaran qué significado tiene la educación que reciben, dedicamos la última sesión a hablar sobre la “educación”. Para ello utilicé la dinámica de los sombreros, según la cual establecí cuatro grupos: blanco (objetivo, qué es la educación, definición), negro (negativo), amarillo (positivo), verde (cómo debería ser/cómo les gustaría que fuese). Obtuve el siguiente resultado:

BLANCO: “Aprender cosas nuevas para un futuro próximo”

NEGRO: “Levantarse muy temprano, los padres se pasan educándonos y nos convertimos en personas sin libertad, muchos deberes, estudiar mucho, en bachillerato hay que consumir café, y esto provoca problemas de salud y sueño.” “La tarea es para que aprendamos más, si estudias todos los días, no hay que beber café para hacerlo en un día todo”

AMARILLO: Podemos llegar a ser responsables, tener estudios y trabajo, comportarnos como debemos.”

VERDE: “Escuela para todos igual sin discriminación (personas que no lo puedan pagar...), familia (todos los niños tienen derecho a no ser maltratados y tener una familia que se preocupe).”

En cuanto al objetivo de la educación, surgió una respuesta sorprendente: “que todos pensemos igual”, aunque también apuntaron “aprender, tener un trabajo, saber respetar.”

⁵⁹ Ibidem, p. 67.

⁶⁰ De Bono, E. (1993), p. 120.

Entonces les pregunté si se cumplían los objetivos: “No, porque no todos somos iguales y cada uno piensa de una manera.” “El objetivo de la educación no debería ser que todos pensemos igual, pero sí que aprendamos a sumar...”

En este sentido, me parece imprescindible reflexionar acerca de la tendencia a la homogeneización de la que hablan los niños.

8. Observamos que las nuevas tecnologías apoyan el principio de libertad de expresión, y, en este sentido, propician el pluralismo y el intercambio cultural. Sin embargo, a mi parecer, en tanto en cuanto ponen en contacto al mundo en general con Occidente, puede darse el fenómeno de que todas las culturas tiendan a occidentalizarse, interpretando que los valores presentes en Occidente son preferibles. ¿Cree que el desarrollo tecnocientífico y las nuevas tecnologías contribuyen más a la homogeneización o a la diversificación?

<<Hasta ahora me parece que las tecnociencias han contribuido más a la homogeneización. Estamos, en la posmodernidad, en la época de la diferencia, pero, también, por la globalización, estamos en un proceso muy fuerte de homogeneización, que sociólogos como Baudrillard y Lipovetsky han denunciado. Ahora vemos a los jóvenes entregados completamente a sus aparatos, donde juegan, conversan y casi viven. Es como un vicio. Por eso necesitamos algo que yo llamaría un nuevo humanismo, para evitar esa deshumanización en la que nos vamos igualando todos.>>⁶¹

Anular la creatividad o negarse a escuchar es rechazar la posibilidad de la diferencia, de lo distinto. En este sentido, apostar por una educación homogeneizadora es continuar con la tradición de la vulgaridad media, de igualar a todos en borregismo.⁶²

Categoría 5: “Cuidado: pueden castigarte”.

Para reflexionar sobre esta categoría me gustaría dividir el apartado en dos temas principalmente: las normas y el análisis de las deliberaciones de los niños acerca del castigo.

La filósofa Alison Gopnik describe lo siguiente acerca del sentimiento general de los niños acerca del cumplimiento de las normas: “Los niños pensaban que tanto romper las normas como causar daño estaban mal, pero causar daño era mucho peor. También dijeron que podían cambiarse las normas o podrían no ser las mismas en diferentes colegios, pero insistían en que causar daño estaba siempre mal, independientemente de las normas o donde estuvieras.”⁶³

Sin embargo, los niños de mis prácticas tenían asimilado que una de las normas debía ser “cumplir las normas”, saben que deben hacerlo o la consecuencia será el castigo inmediato. Por otro lado, como ya hemos comentado antes, tras preguntarles si había que respetar siempre las normas, respondieron que sólo cuando son razonables. Que los

⁶¹ Entrevista realizada al filósofo mexicano Mauricio Beuchot el 10 de Abril de 2013, incluida en el TFG de la alumna Sara Mariscal Vega, titulado *Hermenéutica analógica y pluralismo*.

⁶² “Como la Mediación se basa en una estrategia ganar-ganar, no es válido dar por finalizado el protocolo mediador con la conciencia de que se ha tenido que claudicar a ciertas posiciones para alcanzar un bien global, es decir, asumir el menor de los males. A fin de cuentas, si la votación, en lugar del consenso, fuese el objetivo del procedimiento, la profesión podría ahorrarse el despliegue de las técnicas de escucha activa, asertividad o del fenómeno de la creatividad.” Barrientos Rastrojo, J.(2011), p. 53.

⁶³ Gopnik, A (2010) , p. 231.

niños utilicen este término, supone haber aprendido el objetivo más importante de la Filosofía para Niños, a saber, el diálogo razonado, no la charla azarosa, sino el intercambio de argumentos.

Por otro lado, pregunté a los niños sobre el objetivo de los castigos y otras posibles soluciones a los problemas. El objetivo de los castigos es, según los niños: “no repetir la acción”, “aprender a no hacer cosas malas”, “pensar que lo hemos hecho mal”, “recapacitar”, “enseñarnos a hacer lo que debemos”, “pasarle mal”. En general, todos coincidieron en que los castigos deberían servir para aprender, pero al preguntarle si solía cumplirse ese objetivo se sentían divididos y aquellos que decían que sí alegaban que no volvían a repetirlo por miedo. Así las cosas, pregunté si consideraban que existían alternativas al castigo, a lo que todos respondieron que no. Es decir, estas reflexiones son muy preocupantes, pues reconociendo la importancia que tiene aprender de los propios errores y reconociendo que el castigo no cumple con su objetivo, sin embargo, niegan que haya otras alternativas mejores. Sin duda, algo falla en la educación que se les está dando tanto en los colegios como en las familias, pues parece que los niños carecen de herramientas para gestionar sus propios problemas y aceptan, resignadamente el modo en que se les hace ver el mundo.

Categoría 6: “Todos somos diferentes: negar las desigualdades, valorar la diversidad.”



El primer problema que encontramos al analizar el valor de la igualdad es determinar en función de qué parámetros se decide esa igualdad. Es decir, se trataría de pensar si la igualdad debe reivindicarse como un “ser igual a alguien”, según unas características establecidas, o “ser iguales entre nosotros”, basándonos en la reciprocidad. Esto es importante, pues si unimos “igualdad” a “normalidad”, si defendemos una igualdad en función de lo que se cree que es lo mejor, tenderemos a la homogeneización, a la negación de la diversidad y a la hegemonía de un modelo concreto, arquetípico, de ser en el mundo. En este sentido, queremos hacer un análisis del concepto “igualdad” desde tres perspectivas principalmente: filosófica, político-social y feminista.

Desde la filosofía se ha estudiado profundamente el tema de la igualdad desde diferentes concepciones y teorías. Sin embargo, vamos a centrarnos aquí en dos posturas concretas, definidas, a su vez, por la lucha entre dos conceptos. Por un lado, encontramos la discusión entre determinismo y perspectivismo, y, por otro, la lucha entre libertad e igualdad.

El primero que habla de esencia es Aristóteles, quien defiende que existe un fundamento del ser, algo que permanece, que está debajo de cada ente concreto. Paralelamente encontramos las teorías deterministas, que piensan que, existiendo algo que siempre permanece, habiendo una esencia humana, todos somos iguales al compartir eso común, que es, precisamente, lo que nos hace personas. Por su lado, el perspectivismo, cuyo mayor exponente es Ortega y Gasset, defiende que la verdad es una construcción, condicionada por las circunstancias concretas de cada persona. En este sentido, ser humano es un hacer, no supone una esencia.

El hombre no es cosa ninguna, sino un drama –su vida-, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en el que cada cual no es, a su vez, sino acontecimiento. Todas las cosas, sean las que fueren, son ya meras interpretaciones que se esfuerza en dar a lo que encuentra. El hombre no encuentra cosas, sino que las pone o supone. Lo que encuentra son puras dificultades y puras facilidades para existir. El existir mismo no le es dado *hecho* y regalado como a la

piedra, sino que (...) al encontrarse con que existe, al acontecerle existir, lo único que encuentra o le acontece es no tener más remedio que hacer algo para no dejar de existir. Esto muestra que el modo de ser de la vida ni siquiera como simple existencia es *ser ya*, puesto que lo único que no es dado y que *hay* cuando hay vida humana es tener que hacérsela, cada cual la suya. La vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*.⁶⁴

Si optamos por la postura determinista, los hombres serán o no iguales dependiendo de si su naturaleza se define como tal. Es decir, si, siguiendo a Darwin, en la naturaleza impera la ley del más fuerte, no somos esencialmente iguales. Otra perspectiva es la de Rousseau, que piensa que el estado de naturaleza es mucho más justo que el creado por la prótesis cultural. Si defendemos, por el contrario, la tesis orteguiana, podríamos decir que, puesto que los hombres van haciéndose a sí mismos, cada uno a su modo, no todos somos iguales en tanto que somos un hacer y vamos eligiendo qué queremos ser.

Por su lado, la discusión entre libertad e igualdad es algo que aún hoy vivimos. A lo largo de la historia la convivencia entre personas ha desarrollado diferentes problemas, pero uno de los más importantes es el de la compatibilidad entre los derechos del individuo concreto y los derechos de la comunidad en general, esto es, entre la libertad y la igualdad. Sin embargo, con el fenómeno del multiculturalismo esta problemática se ha acentuado aún más. Y es que ya no se trata del derecho de uno frente al resto, sino de la libertad de toda una comunidad cultural ante la igualdad entre los seres humanos.

Por eso, hay un derecho a la conservación de la propia simbolicidad (identidad simbólica y cultural) y a que ésta interactúe con las otras en un mestizaje universal, no en una globalización totalizante y homogeneizadora ni en un cambio o en una eliminación violentas. Pero esto debe darse, dentro de un estado multicultural, como un pluralismo cultural respetuoso del bien particular y del bien común, esto es, de la diferencia y de la semejanza en su justa proporción, en lo cual consiste la analogía y se cumple o realiza la justicia.⁶⁵

La perspectiva político-social respecto de la igualdad se dedica a buscar las desigualdades legales y de base que se encuentran en la sociedad.

Según el artículo 14 de la Constitución española: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.”

Sin embargo, la discusión ha girado en torno a si “somos o no iguales por naturaleza”, es decir, si la ley encuentra una base naturalista. En este sentido, existen dos teorías: una que defiende que no somos iguales por naturaleza y otra que somos iguales por naturaleza y que, si no defendemos entre todos esa igualdad, deberíamos hacerlo, ponerla en práctica. Esta última perspectiva defiende que todos tenemos los mismos derechos y que la ley debe recogerlo así. De este modo, surge la famosa definición de justicia del Derecho Romano, que dice “vive honestamente, no hagas daño a nadie y da a cada uno lo suyo” o conocido popularmente con la frase “da a cada uno según sus necesidades”. Sin embargo, se ha pensado desde algunas políticas que esto también puede traer desigualdades, pues deberíamos dar más a quienes, aparentemente, no contribuyen de igual forma que los otros. Por eso, la Constitución de la República Popular China añade: “a cada uno según sus capacidades, a cada uno según su trabajo”.

⁶⁴ Ortega y Gasset, J. (1971). p.p. 41-42

⁶⁵ Beuchot, M. (2002), p.108.

Pero aún podemos estudiar el término “igualdad” desde una tercera perspectiva: la feminista.



Hay que distinguir entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. El feminismo de la igualdad parte de la idea de que la diferencia entre los sexos ha sido creada por la cultura, por lo que se puede y debe aspirar al alcance de la equidad social a través de la anulación de los roles establecidos convencionalmente. Por su lado, el feminismo de la diferencia es mucho más dependiente de la concepción biológica, ya que apoya una diferencia esencial entre hombres y mujeres. Ambos sexos no son constructos sociales sino entidades diferentes de suyo. En el feminismo de la diferencia se basa la idea de que si el hombre es agresivo y guerrero por naturaleza, la mujer debe mantenerse al margen de esto y reivindicar la maternidad como su sello distintivo.

Dicho de otra forma, a lo largo de la historia todas las sociedades se han construido a partir de las diferencias anatómicas entre los sexos, convirtiendo esa diferencia en desigualdad social y política. El primer propósito de los estudios de género o de la teoría feminista es desmontar el prejuicio de que la biología determina lo [femenino], mientras que lo cultural o humano es una creación masculina.⁶⁶

Poulain de la Barre defiende que esa desigualdad no es fruto de una diferencia biológica, sino que se generan teorías que defienden la inferioridad femenina precisamente porque existen unas desigualdades sociales. Por tanto, la idea de género es mucha más amplia que la de feminidad o masculinidad, engloba algo que no está limitado por nuestras características físicas o biológicas; sino que consigue abrir el término hacia una situación injusta que, por no ser natural, es potencialmente cambiante. En este sentido, el término “género” hace que la tarea de la feminista o el feminista sea mucho más fácil, ofrece apertura hacia la acción. A este respecto, es muy significativa la famosa frase de Simone de Beauvoir “no se nace mujer, se llega a serlo”. Y es que la problemática sobre la igualdad y las diferencias está marcada siempre por la discusión sobre los límites de lo natural. Es decir, para determinar si somos iguales es

⁶⁶ Cobo, Bedia, R, “igualdad”, en Amorós, Celia (2007)

necesario decidir si estamos hablando desde el plano de la naturaleza o del de las construcciones sociales. Por supuesto, la naturaleza acoge las diferencias, al igual que la igualdad. Sin embargo, la igualdad no acepta las desigualdades. La diversidad estaría así respaldada, pero no podría, en ningún caso, ser sustento para la desigualdad.

Todo ello se hace aún más complejo si lo ponemos en relación con otra convención: el trabajo.

En el momento actual, en este estado de civilización, ¿qué daño puede causarse primero situando a las mujeres en la igualdad más completa con los hombres, en todos los derechos y privilegios, civiles y políticos, y luego eliminando todas las leyes relativas al matrimonio? Así, si una mujer tuviera hijos debería hacerse cargo de ellos, por lo cual no los tendría sin considerar cómo mantenerlos. Las mujeres ya no poseerían más razón que los hombres para cambiar su persona por pan o por otra cosa. Los cargos públicos les estarían abiertos y todas las ocupaciones se dividirían entre los sexos según sus acuerdos naturales. Los padres sostendrían a sus hijas del mismo modo que a sus hijos.⁶⁷

En torno a toda esta problemática me gustaría analizar dos situaciones interesantes que se dieron en mis prácticas.

La primera situación que quiero describir sucedió el primer día de mis prácticas y se repitió en las siguientes sesiones que compartí con los niños del Colegio. Entre las preguntas que les hice a los niños del curso se encontraba la de qué es lo que más les preocupa. Todos coincidían en la respuesta: el futuro. Dentro de esta preocupación a lo que más se referían era a la imposibilidad de compaginar el trabajo con la familia. Las niñas, sobre todo, tenían absolutamente asumido que preferían desarrollarse profesionalmente antes que cumplir el rol de madres. Es decir, estaban dispuestas a renunciar a la maternidad y a vivir en pareja en favor de un “un buen trabajo”.

La segunda situación que tiene que ver con lo que aquí estamos estudiando se produjo en una sesión titulada “qué somos y quién soy”. Ese día trabajamos sobre el concepto de persona e intentamos ver qué teníamos en común todos los seres humanos para poder ofrecer una definición que acogiera la diversidad cultural y personal de las personas. Definiciones interesantes fueron: “animal mamífero, capaz de demostrar sus sentimientos de manera más fácil y de poder cambiar de estado sentimental continuamente”, “ser humano único, de diferente personalidad al resto. Desde pequeño va cambiando física y mentalmente hasta madurar del todo”. También añadieron “no existen dos personas iguales”. En definitiva, a través del análisis de las características comunes de todos los niños y de las particularidades de cada uno, pudimos ver la diferencia entre la biología y la cultura, la herencia biológica y la personalidad. Entre todos dedujeron que no sólo somos diferentes unos de otros, sino que uno mismo puede cambiar a lo largo de su vida e interpretar roles distintos e incluso actuar de forma contradictoria en diferentes ocasiones.

La primera situación me parece que puede ser interpretada de dos formas distintas. Es innegable que el hecho de que las niñas se preocupen por su futuro laboral es un gran logro, impulsado sobre todo por las teorías feministas. Ellas asumen que son absolutamente iguales a los hombres y deben tener las mismas posibilidades que ellos, no sólo legales, sino reales, prácticas. Por eso, quieren desarrollar todas sus

⁶⁷ Mill, J. S. Y H. T. (2001).p.p.115-116.

capacidades, contribuir activamente a la sociedad de la que forman parte, valerse por sí mismas.

Sin embargo, esto aún puede problematizarse. Y es que me sorprendió cómo planteaban la cuestión, pues les preocupaba realmente ese futuro incierto donde asumirían que tendrían que elegir. Es decir, el hecho de que piensen que trabajar y ser madre es algo de antemano casi incompatible es algo preocupante. Y es que es cierto que hoy cada vez hay más abuelos cuidando de sus nietos, más madres que no hallan tiempo para ver a sus hijos. Entonces, cabría preguntarse, ¿está la sociedad actual brindando la posibilidad de compaginar ambos roles a las mujeres? ¿no sigue aún el sistema impidiendo que las mujeres puedan elegir desarrollarse completamente? Habría que ver si la igualdad de oportunidades que aparentemente se ofrece a las mujeres tiene en cuenta esa característica concreta del sexo femenino.

En cuanto a la discusión en torno al concepto de persona es curioso cómo los niños hablaban de la imposibilidad de que existiesen dos personas idénticas. Es el eterno problema filosófico en torno a la identidad y la diferencia. Y es que somos en tanto que descubrimos al otro como otro yo, es decir, en tanto que nos vemos en el otro, pero, también, y a la vez, en tanto que entendemos que eso otro no soy yo y nos reafirmamos como únicos. Aceptar la riqueza de las diferencias es un primer paso para poder optimizar la práctica de la igualdad social. Ya que aceptar que “yo también soy otro”, cambiante, en continuo hacer, que diría Ortega, es dejar ser al otro dentro de nosotros y brindar la posibilidad a los otros de ser en su especificidad sin olvidar la necesidad de la igualdad de derechos.

7. Teorización.

(...) todo este panorama origina una cierta parálisis en el hombre contemporáneo. En efecto, pues si la velocidad de la realidad nos sobrepasa continuamente, entonces difícilmente podremos encararla. Parece como si el hombre contemporáneo se hubiera resignado a estar siempre detrás, vivenciando que, a fin de cuentas, no le queda otra cosa que « verlas venir », o, a lo sumo, que las posibles decisiones las tomen otros, es decir, los dirigentes sociales y políticos. Ante esa velocidad de la realidad, parece no poder hacer otra cosa que asistir a la carrera mientras, eso sí, el bienestar conseguido hasta ahora por la sociedad de consumo no se ve demasiado afectado.⁶⁸

Nos parece imprescindible educar en la necesidad de cuestionar la autoridad y la legitimidad de las normas, asumiendo que no siempre hay que respetarlas, pues deben ser justas para poder aceptarse. En este sentido hay muchas preguntas que podrían trabajarse en clase: ¿hay que respetar siempre las normas? ¿hay leyes injustas? ¿debe ser la ley igual para todos/as? Es esencial conseguir que se atrevan a cuestionar la información que se les ofrece. De este modo, formaremos una ciudadanía más crítica, que no se deje convencer sin más y que decida activa y racionalmente el gobierno y las leyes que quiere tener, que participe, por fin, de la democracia.

Por otro lado, la falsa autoridad indiscutible, que responde, sin embargo, a la sumisión del profesorado al propio sistema estatal, hace que los alumnos interpreten que no deben

⁶⁸QUERALTÓ, R. (2003), p.173.

cuestionar nada. El método del mando o la amenaza y el respeto incondicional a la autoridad deben ser sustituidos por el de la escucha activa. Así lo recoge Torrego en su libro *Mediación de conflictos en instituciones educativas*:

“Las doce típicas.”⁶⁹

Los doce	Explicación	Ejemplo
Mandar, dirigir	Decir al otro lo que debe hacer	“Tiene que...” “Debes...”
Amenazar	Decir al otro lo que le puede pasar si no hace lo que le decimos	“Como no hagas esto, entonces...” “Mejor haces esto, de lo contrario...”
Sermonear	Aludir a una norma externa para decir lo que debe hacer el otro.	“Los chicos no lloran” “Debes ser responsable”
Dar lecciones	Aludir a la experiencia para decir lo que es bueno o malo para el otro.	“Los chicos de ahora están mimados, en mi época esto no pasaba”
Aconsejar	Decir al otro qué es lo mejor para él/ella.	“Deja el instituto” “No dejes el instituto” “Lo mejor que puede hacer es...”
Consolar, animar	Decir al otro que lo que le pasa es poco importante	“Ya se te pasará” “No te preocupes...”
Aprobar	Dar la razón al otro	“Lo que estás diciendo es una tontería”
Desaprobar	Quitar la razón al otro.	“Estoy en desacuerdo contigo, lo mejor es...”
Insultar	Despreciar al otro por lo que dice o hace.	“Eso te pasa por tonto”
Interpretar	Decir al otro el motivo oculto de su actitud.	“En el fondo quieres llamar la atención”
Interrogar	Sacar información al otro	“Cuándo?... ¿Dónde?... ¿Por qué?...”
Ironizar	Reírse del otro	“Si claro, deja el instituto, deja tu casa, deja a tu novio y te vas a pedir limosna”

⁶⁹ Torrego, J.C (2001),p.74.

“Técnicas de la escucha activa.”⁷⁰

Técnicas	Objetivos	Procedimiento	Ejemplos
Mostrar interés	Comunicar interés Favorecer que el otro hable.	No estar en acuerdo ni en desacuerdo. “Utilizar palabras neutrales”.	“¿Puedes contarme más sobre esto?”
Clarificar	Aclarar lo dicho. Obtener más información. Ayudar a ver otros puntos de vista.	Preguntar Pedir que aclaren algo que no has entendido	“¿Y tú, qué hiciste en ese momento?” “¿Desde cuándo están peleados?”
Parafrasear	Demostrar que estamos comprendiendo lo que pasa. Verificar el significado	Repetir las ideas y hechos básicos.	“Entonces, para ti el problema es una tontería”. “Entonces, lo que me estas diciendo es...”
Reflejar	Mostrar que se entienden los sentimientos. Ayudar a que la otra persona sea más consciente de lo que siente.	Reflejar los sentimientos del que habla.	“Te frustra que siempre te acuse de ser el que más habla en clase” “Te duele que te acuse de quitarle el bocadillo”
Resumir	Revisar el progreso que ha habido	Repetir los hechos y las ideas principales	“Entonces, si no te he entendido mal. A pegó a C y a ti te ha molestado que te vean como el causante de la pelea” o “Has hablado de A y de B pero no entiendo qué tiene que ver C en todo esto”

El método de la escucha activa debería enmarcarse dentro de una educación para la libertad y la democracia que partiera de la aceptación del conflicto como oportunidad y no como problema. Además, se trataría de entender la mediación no como herramienta única del docente, sino como un proceso en el que los alumnos pudieran intervenir también. Esto supone entender que el conflicto no es algo puntual, ni aislado, sino que depende de las propias circunstancias, las cuales afectan, también, al resto de compañeros, por lo que no puede tratarse de forma separada, sino haciendo partícipes a todas las partes.

⁷⁰ IBIDEM, p.78.

Para comprender este modo de entender el conflicto vamos a realizar un análisis de algunos conceptos.

Según la R.A.E “problema” se define como:

1. m. “Cuestión que se trata de aclarar.”
2. m. “Proposición o dificultad de solución dudosa.”
3. m. “Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin.”
4. m. “Disgusto, preocupación. U. m. en pl. *Mi hijo solo da problemas.*”
5. m. “Planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.”

Como podemos ver en ningún caso se habla del problema como posibilidad de aprendizaje u oportunidad para superarse. El problema es, según la visión oficial, algo que debe aclararse, que tiene solución dudosa, dificulta el proceso normal, supone una preocupación y necesita de la ciencia para obtener la solución. Una solución es la “acción y efecto de disolver.”, es decir, el problema necesita ser disuelto, resuelto completamente.

La educación parece implantarse en este modelo cientificista de la solución cerrada, que no admite discusión y satisface nuestra necesidad de sentirnos seguros. Una educación que no fomente el problematismo, el diálogo, que no acepte la posibilidad de que existan diferentes modos de decir la verdad, no está inculcando valores democráticos ni cultura de paz, sino que fomenta la repetición del modelo homogeneizante de la sociedad de masas.

Sociedad posmoderna: dicho de otro modo, cambio de rumbo histórico de los objetivos y modalidades de la socialización, actualmente bajo la égida de dispositivos abiertos y plurales; dicho de otro modo, el individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y ya no encuentra oposición; dicho de otro modo, la era de la revolución, del escándalo, de la esperanza futurista, inseparable del modernismo, ha concluido. La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa, donde domina el sentimiento de reiteración y estancamiento, en que la autonomía privada no se discute, donde lo nuevo se acoge como lo antiguo, donde se banaliza

la innovación, en la que el futuro no se asimila ya a un progreso ineluctable.⁷¹

8. Triangulación interna.

8.1 La perspectiva del docente: el aula como espacio que se comparte.

En este apartado vamos a realizar un análisis crítico de las respuestas a las encuestas realizadas a los docentes del Colegio de Cuartillo. En general, redacté las preguntas en relación con las categorías establecidas tras la reflexión del período de prácticas, pero con las respuestas han surgido otros temas y se ha ahondado en problemáticas distintas. Voy a elegir distintas respuestas para poder analizarlas.

1. ¿Cree que existen temas que no se tratan en la escuela y que deberían tenerse en cuenta? ¿Cuáles?

“Hay muchísimos temas que no se tratan o se tratan en sesiones puntuales que son de vital importancia en la formación del alumnado como personas.

Estamos formando alumnos y alumnas con escasos valores tales como el respeto hacia los demás y hacía todo lo que es común en una sociedad, la participación en la sociedad, el esfuerzo.

Sería importante educarles también en el consumo de alcohol y drogas. A mí, personalmente, me parece un tema muy preocupante.

Deberíamos educarles en emociones y en control de las mismas. Enseñarles a no depender emocionalmente de los demás. Especial hincapié en el caso de las niñas que se crean ataduras emocionales con personas del sexo opuesto desde muy pequeñas.

Deberíamos educarles en ser personas libres de pensamiento. Capaces de decidir y de mantener posturas críticas hacia la información que reciben.

Muchas de estos aspectos se trabajan de una forma transversal. El problema es que, generalmente, estamos ahogados por el curriculum y nos olvidamos de estos aspectos tan importantes.”

“Sí, la identidad sexual desde infantil hasta secundaria, la situación actual del país, las emociones y la resolución a los conflictos, el valor del compañerismo, la cooperación, el aprendizaje en grupo.”

Lo que más me ha llamado la atención es que los maestros valoren la educación emocional, pues ese es uno de los objetivos principales de la Filosofía para Niños, fomentar la escucha de los sentimientos de los alumnos.

En el trabajo con personas es inevitable que se muestren las preocupaciones de cada una de ellas, por eso, y especialmente con los más pequeños, hay que estar atentos a ello para poder suplir las

⁷¹ Lipovetsky, G. (2000), p. 10.

carencias más fundamentales. Entonces, no se debe entender el tiempo empleado en esto como “tiempo perdido”, sino que creemos que es indispensable cubrir ciertos temores o vacíos existenciales para ayudar a los niños/as en su afrontamiento de la propia vida.⁷²

2. ¿Se ve obligado a trabajar sobre competencias que considera deberían ser atendidas sólo por la familia? Es decir, ¿considera que a veces se le exige transmitir unos valores sobre los cuales deberían decidir los padres?

“Sí. No todo puede recaer en la escuela. En ocasiones, incluso nosotros trasmitimos valores contrarios a los que se les transmiten en casa. Cuando leo o escucho que se va a trabajar en los centros el tema del consumo de alcohol en los jóvenes, los accidentes de tráfico, etc.... No puedo evitar pensar que todo no puede recaer sobre los mismos cuando la sociedad entera y, en muchas ocasiones los padres, vuelven la cara a estos problemas e, incluso, los favorecen consintiendo a sus hijos cosas no adecuadas a su edad.”

Resulta cómodo criticar a la familia sin implicarse directamente en la situación en la que el niño desarrolla su vida. Sin embargo, habría que reivindicar la figura de un maestro que se preocupe por el contexto familiar de sus alumnos.

Indicaciones para investigar la historia del proceso.

- Descubrir los prejuicios de las partes en relación al conflicto.
- ¿Cuál es la historia previa?
- ¿Cuál es el factor desencadenante?
- ¿Qué hechos y situaciones concretas han fomentado la escalada del conflicto?
- ¿Qué hechos y situaciones concretas han disminuido la intensidad de la pelea?
- Estudio de la comunicación previa y actual del conflicto.
- Análisis de la comunicación de los intercambios verbales.
- ¿Existen circunstancias que alteren la comunicación (dificultades físicas, psicológicas, o fisiológicas para practicar una escucha atenta, rumores, percepción selectiva...)?
- ¿Cómo creen los litigantes que se podría mejorar la comunicación?⁷³

⁷² Mariscal Vega, S. e Iglesias Valdés, P., “La experiencia de la Filosofía para Niños en el Coelgio Lope de Vega (Sevilla). Sorpresas y aprendizajes en A.A.V.V, (2013), p. 148.

⁷³ Barrientos Rastrojo, J. (2011) p.84.

El primer paso para desarrollar una educación en el conflicto y la mediación es entender la misma como un proceso, un hacerse continuo. El proceso tiene historia, pasado, se ve influenciado por su contexto. En ese sentido, una educación entendida como proceso inacabable, es una educación que atiende al por qué, que, como decíamos antes, no se basa en la pura eficiencia, sino que se preocupa por la totalidad del proceso de aprendizaje.

3. ¿Cree que los maestros deben educar o sólo enseñar? ¿Por qué?

“Ambos conceptos están muy relacionados entre sí, además de ser la escuela un escenario muy útil para educar a los alumnos/as a la vez que se le enseña, pero no es el único lugar donde aprenden conceptos, comportamientos, relaciones, por lo que hay que tenerlo en cuenta.”

“Yo, personalmente soy amiga del “EDUCARE”. No creo que nuestro trabajo consista sólo en la mera transmisión de conocimientos, en la mera instrucción.

Esto adquiere especial importancia en estos tiempos en los que el conocimiento se puede encontrar a golpe de tecla.

Pero nuestra misión debe de ser ayudarles a tratar toda esa información desde un punto de vista crítico y a saber tratar la información.

Por otro lado creo que deberíamos transmitirles ciertos hábitos de comportamiento en sociedad.

De todas formas esto es complejo porque pienso que los valores sólo se pueden enseñar si uno mismo los tiene y, por desgracia, también en esta profesión hay personas con muy pocos valores.”

“La principal labor del maestro-a es enseñar. Dentro de la enseñanza, debemos fomentar la educación en valores, pero considero que es en casa donde debería recaer el peso de la educación. De la misma forma que un padre o una madre no debe enseñar a leer o escribir o sumar, puesto que esta tarea es del profesorado.”

En general parece que los maestros asumen que están cumpliendo con su deber, a saber, educar y enseñar. Sin embargo, es interesante cómo los niños mencionaban habilidades del taller que, según ellos, no se trabajaban en el resto de asignaturas.

4. ¿Diría que influyen más en la educación de los niños los padres o los maestros? Por qué.

“Los niños apenas tiene contacto con sus padres y si los tienen se emplea el “chantaje emocional”. Algunos padres son muy consentidores, en vez de tomar la batuta hacer entender a los hijos que no todo se puede conseguir sin esfuerzo.”

En líneas generales, los maestros acusan al ambiente familiar de los problemas educativos de los niños, mientras que los alumnos aceptan que los profesores influyen más en su educación que los padres, por estar “más atentos”.

5. Uno de los niños con los que realicé las prácticas dijo que los maestros le enseñaban más que su familia, pues “suelen estar más atentos”. ¿Cree que los padres prestan en general poca atención a sus hijos? ¿Se hacen responsables los padres del modo de actuar de los niños?

“Tal como está la sociedad actual, en la que hay muchas separaciones, o ambos (padre y madre) están trabajando, recayendo el peso en sus familias (generalmente los pobres abuelos) o cuidadores, los niños tienen poca relación con sus padres, y ven distintas formas de educación, con lo que el lío que se arman es terrible. Los padres hacen lo que pueden por mantener la responsabilidad, pero es muy difícil.”

6. Cada vez existen más familias donde ambos progenitores trabajan fuera del hogar, ¿considera que este hecho ha traído consigo que la familia delegue la educación de los hijos absolutamente en la escuela?

“Por supuesto. Ellos no tienen tiempo. Y no se trata de ayudarles a la tarea, sino de escucharles y estar atento a sus necesidades.

No obstante yo he trabajado con muchas madres que no trabajaban y tampoco se ocupaban correctamente de sus hijos.”

“Totalmente de acuerdo, en la escuela o en sus familias, como he dicho en la pregunta anterior. Y las únicas soluciones que veo son, bien reducción de jornada o bien que uno de ellos deje el trabajo y se ocupe un poco más de los hijos.”

Esta problemática ha ido surgiendo poco a poco como un tema central en el trabajo que aquí estoy haciendo. Y es que, me sorprendió cómo todos los niños priorizaban sin vacilar su desarrollo profesional sobre la vida en familia. Me parece que hemos pasado de la cultura del esfuerzo al cómodo egoísmo. Por eso, retomé la cuestión con las madres en el grupo de discusión y resultó ser una preocupación coincidente en los tres sectores.

7. Los niños agradecieron los siguientes elementos de las sesiones: “estar más unidos”, “trabajar en grupo”, “respetar”, “hablar del futuro”, “expresarse mejor”, “aprender conceptos”, “pensar”, “ver de forma distinta las cosas”, “ayudar a los demás”, “dar vueltas a la cabeza”, “esfuerzo”. ¿Cree que se fomentan estos elementos lo suficiente en la escuela? ¿suele la escuela escuchar a los niños? Según su experiencia, ¿cree que se le brinda la oportunidad a los alumnos de pensar, problematizar los conceptos o se apuesta por lo general por una educación basada en la repetición y el estudio memorístico?

“Estos elementos deben estar y están en la escuela, pero en la familia es donde debe prevalecer. La escuela no deja de ser una institución artificial y la familia es el ámbito más natural para el fomento del respeto, el trabajo, la unidad, etc.

La escuela y sus profesionales están modificando su forma de trabajar para fomentar nuevas formas de enseñanzas alejadas de la simple repetición y la memorización.”

“Yo procuro fomentar todos esos aspectos, pero no creo que sea la generalidad.”

“Donde yo trabajo, en la educación infantil, se recalca mucho la educación en valores, y las sesiones de trabajo con ellos, hablo mucho del respeto a los demás, del pedir por favor y dar las gracias, de pedir perdón y dar un beso o un abrazo... Aplicamos también lo de pensar las cosas antes de hacerlas o bien de pensar lo que acaban de hacer (si han hecho algo malo). El problema sería que estuviésemos la mayor parte de la jornada inculcando valores y abandonando el apartado de enseñanza.”

8. ¿Cree que permite la exigencia del Curriculum escolar y la ley de educación dedicar tiempo a escuchar a los niños, brindarles ocasiones para que expresen sus deseos, miedos y problematicen sobre el contenido de lo que aprenden?

“No, pero está en proceso.”

“Sí que se permite y además se les brinda la posibilidad de expresar sus deseos o plantear sus problemas, pero, otra cosa es que ellos/as lo hagan con la frecuencia que a nosotros nos gustaría.”

“No. Ese es el grave problema.”

Según la RAE, “eficiencia” significa “capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado.” Es decir, si dirigimos nuestras acciones teniendo en cuenta la eficiencia de éstas, lo principal de nuestro hacer será el resultado que, además, prevemos antes de comenzar a actuar.

La escuela está obsesionada con los índices de eficiencia y su currículo está dirigido cada vez más hacia un único objetivo: cumplir los propósitos de contenido del proyecto de las asignaturas, impuestos, además, por los altos cargos educativos que poco o nada tienen que ver con la práctica docente:

Varios organismos internacionales (UNESCO, OREALC, OECD, etc.) han desarrollado extensas propuestas de sistemas de indicadores, los cuales incorporan este tipo de indicadores. En este sentido, tres indicadores bastante usuales que incluyen estos sistemas son: la Tasa de Repitencia, la Tasa de Promoción Efectiva y la Tasa de Abandono Interanual 1, más conocidas estas últimas dos en los sistemas internacionales como Promoción y Deserción, respectivamente.

La inclusión de estas tasas se basa principalmente en la simplicidad del modelo subyacente, la mínima información requerida y la posibilidad de proyectar alumnos en función de las relaciones de flujo que se desprenden de las trayectorias de los mismos.⁷⁴

No es de extrañar que el documento donde se trata esta cuestión haga alusión en el título a la “analítica”. En este sentido, me parece indignante que se quiera dar al análisis de la educación un corte cientificista, asumiendo con ello el prejuicio de la exactitud, la idea de una solución perfecta y la estadística como metodología representativa de la realidad.

En las Humanidades, y sobre todo en los ámbitos en los que, como la educación, se comparte y trabaja directamente con personas, es imposible hacer un análisis definitivo, matemático. Todo lo que tiene que ver con los humanos y sus capacidades debe ser tratado desde una óptica crítica, es decir, desde la posibilidad del cambio. Si existe una naturaleza humana, si podemos resaltar un aspecto propiamente humano es su carácter cambiante. En ese sentido, es absurdo plantear el tema de la educación asumiendo unos parámetros específicos y generalistas y pretendiendo que en todos los casos puedan aplicarse.

Por otro lado, me parece que estudiar en abstracto, por ejemplo, la tasa de promoción efectiva de una escuela es absolutamente injusto y sería mejor asistir al caso concreto para poder estudiar las razones reales que han motivado el problema. Una postura

⁷⁴ Taccari, D. (2001), p.6

analítica o científica de la educación se remite sólo al resultado, al hecho, al qué de la cuestión, no al por qué, al contexto. Además, esta apuesta resulta muy problemática pues, desde el principio, habríamos de preguntarnos qué es una promoción efectiva. Esa eficiencia del grupo está siempre acotada por el propio Estado y el cuerpo docente que, de nuevo, atienden en muchos casos únicamente al resultado y no al proceso educativo.

9. ¿Cómo se resuelven normalmente los conflictos en la escuela? ¿Cuál es el procedimiento que suele seguir en su caso cuando detecta un problema?

“Se intenta solucionar con el diálogo y reconociendo los errores para ponerles solución.”

“Escuchar a ambas partes. Si puede haber algún alumno o alumna que medie en el conflicto mejor.

No se les suelen aplicar sanciones sin más. Más bien se les pide que colaboren en la mejora de algún aspecto del Centro.”

“Nosotros clasificamos los conflictos según la gravedad. Si es algo leve, pues se les dice que no lo hagan más, que pidan perdón, o un beso y un abrazo. También se les digan que piensen un rato lo que han hecho y se den cuenta de que no está bien. Aún no se me ha dado el caso de un conflicto muy grave, pero imagino que se llamaría a las familias para hablar del hecho.”

“Por las decisiones de los profesores. Escuchar a las partes del conflicto y consensuar una solución en la que los dos queden satisfechos con la misma, pensar en las consecuencias y en la gravedad del problema.”

Es cuando menos llamativo que los niños sólo afirmen conocer el castigo como método de resolución de problemas y los maestros, sin embargo, afirmen solucionar los conflictos mediante el diálogo. Quizás, los maestros medien realmente entre los alumnos y eviten el castigo, pero es probable que no hagan partícipes a los niños del propio proceso de resolución, por lo que ellos se hallan desprovistos de herramientas alternativas.

10. En líneas generales, si fuese director de un Colegio o Ministro de Educación, ¿cuáles cree que serían los cambios más inmediatos que realizaría?

“Escuchar más al profesorado a nivel individual, invertir más dinero en educación, fomentar el respeto hacia el profesorado.”

“El primero que cambiaría sería la permanencia en el curso (la repetición de curso), donde los alumnos/as no promocionarían con la cantidad de dificultades y de lagunas con las que lo hacen actualmente.”

“Introduciría aspectos de educación emocional.”

“Trabajaría la educación emocional, eliminaría los libros de las editoriales, trabajaría por proyectos o en grupos cooperativos, subiría el sueldo, daría más importancia y tiempo al tratamiento de las programaciones, trabajaría el nivel de estrés del profesorado...”

11. Según su experiencia, ¿cómo ha afectado la llamada “Revolución Tecnológica” a la actitud de los alumnos? ¿piensa que sus alumnos dedican más tiempo al uso de las Nuevas Tecnologías que a otras actividades relacionadas con la cultura o el deporte?

“Las nuevas tecnologías han sustituido bastante la actividad física y las relaciones sociales para pasar a ser otra forma de entretenimiento. Todo tiene su parte positiva pero en su justa medida.”

“Por supuesto. Y lo sorprendente es que esto no ha repercutido en una mejora de sus conocimientos (no saben hacer una búsqueda correcta en internet).”

“Sí. Pienso que debería haber un espacio de tiempo para las nuevas tecnologías, al igual que las demás actividades como la lectura o el deporte, el juego con los iguales o con la familia. Las NNTT son un instrumento más, una nueva posibilidad que se nos brinda tanto a niños como a adultos para el trabajo y el ocio, pero no es la única. No podemos “asocializarnos”, aislarnos del contacto con los demás. Debemos fomentar la ayuda, la colaboración y la **corresponsabilidad** de padres y profesores en la educación y la enseñanza.”

8.2 ¿Tienen algo que decir los padres?

Los padres tienen mucho que decir, pero lo cierto es que, habiendo sido convocados con tiempo y celebrándose la reunión en el turno de tarde, no pude obtener información variada sobre el tema. Y es que la mayoría de los padres trabajan y no pudieron asistir. Al final, como suele ocurrir en las propias aulas, siempre hablan los mismos.

Aun así, pude disfrutar de una hora de intercambio de ideas que me sirvió para comprender un poco más la postura general de los niños. Eran nueve madres y un padre, con hijos de primaria e infantil y alguno también con hijos en institutos.

En cuanto a la educación y su contenido los padres afirmaron: “En el colegio debería haber algo sobre sexualidad, homosexualidad...” Es curioso como este tema fue uno de los que trabajé con los niños a petición de ellos mismos y los maestros también reivindicaron este tipo de educación en las encuestas realizadas.

Les planteé si se trabajaba sobre paz: “Se trata a diario, aunque se celebre el día específico”. Aquí me gustaría pararme y reflexionar un momento: tanto padres como maestros afirman que la paz es un tema transversal, que se inculca como valor constante en las clases, sin embargo, si esto es así, si no se trata de un mero recordatorio celebrado el 30 de Enero. ¿cómo es posible que los niños admitan que no existen otras vías para la resolución de conflictos que el castigo, aun aceptando que ni siquiera éste cumple sus objetivos?

“Más que educar, los maestros deberían prolongar la educación que se recibe en casa, porque su función es enseñar” “En las ciudades es muy difícil el trabajo de los profesores. En la zona rural al menos se nos ha enseñado a saludar y acoger a los que vienen”. “La implicación de los maestros con los padres es mucho más fácil e intensa con pocos alumnos” En este sentido, me parece que hay que reconocer el trabajo realizado por los maestros del Colegio de Cuartillo y la insistencia de los padres por continuar construyendo la identidad de los niños en relación con su entorno. Así, surge

la iniciativa del huerto ecológico, a la que los padres se refieren como “una manera sana de aprender”

En cuanto a la problemática en torno a la autoridad los padres afirmaron: “al maestro no se le entiende como autoridad, aunque lo de antes no era mejor, antes teníamos miedo, se hablaba de Don”. “Hoy los niños tienen demasiados derechos” “y los padres tienen mucha culpa, porque hablan mal de los maestros delante de los hijos” “los padres ahora somos más light” “tanto los padres como los hijos cada vez queremos hacer menos” En esa línea, habría que preguntarse si se está fomentando una educación en el esfuerzo, en la autosuperación o sólo en la competición con los demás. También es digno de resaltar que los padres con los que trabajé tienen una alta conciencia autocrítica.

Ahora me gustaría tratar un tema muy importante: la conciliación de la maternidad con el trabajo. No es casualidad que la mayoría de los presentes fueran mujeres. Tradicionalmente, y aún hoy sigue ocurriendo, el oficio femenino por excelencia ha sido servir. La mujer, desde que nace, es educada para servir: primero a los hermanos varones y al padre, luego al marido, a los hijos, y finalmente a los padres ancianos.

Es muy significativo como, hasta no hace mucho, solían referirse a las amas de casa como mujeres que se dedicaban a “sus labores”. Por tanto, se partía de la clásica idea de que la labor femenina, aquello para lo que había nacido era dedicarse a cuidar de la casa y la familia. Parecía, por el contrario, que el resto de oficios no era labor de la mujer, no pertenecía a su naturaleza.

De este modo, cuando las mujeres pretenden dedicarse a trabajar más allá del hogar, se encuentran con que las posibilidades en las que desempañar los oficios son bastante limitadas, y, por supuesto, continúan en la línea del servicio: enfermeras, costureras, peluqueras, maestras, prostitutas.

Todos estos oficios están aún hoy muy infravalorados, y todo apunta a que este hecho responde a que han estado ejercidos habitualmente por mujeres. Sin embargo, los oficios masculinos por excelencia responden a un esquema bastante distinto: médicos, arquitectos, ingenieros, políticos, abogados...

En esta comparación podemos ver cómo los trabajos tradicionalmente masculinos siguen siendo muy deseados y sus sueldos son mucho más elevados.



75

En esta fotografía podemos ver a una mujer lavando y cargando a la vez en su espalda a su hijo.

En primer lugar, es destacable el hecho de que lo femenino se ha vinculado siempre a la familia, a la protección de los hijos.

Por otro lado, también es importante la responsabilidad sempiterna de la mujer, que debe en todo momento ser capaz de llevar a cabo múltiples acciones a la vez.

Finalmente, me gustaría aprovechar la fuerza de esta imagen para recalcar cómo la maternidad no ha sido sólo causa de alegría, sino que ha supuesto, y supone, para muchas mujeres, una carga, una obligación limitadora que no les permite dedicarse a otras cosas.

Sin embargo, tradicionalmente se ha considerado la maternidad no sólo como un derecho de la mujer, sino como una obligación, como algo absolutamente indispensable para la realización de la naturaleza femenina.

En este sentido las madres alegaban: “si no se delegase un poco, sería imposible trabajar” “la crisis está cambiando la educación de los niños. Ahora está en casa también el padre y son dos opiniones” “trabajar teniendo niños pequeños es muy difícil y duro”. A este respecto fue realmente curioso la intervención de dos hermanas: la primera contó su experiencia así “yo he vuelto después de seis años trabajando fuera y los niños lo agradecen muchísimo, algo les faltaba” La otra afirmaba “pero se acostumbran a que no estén sus madres y ya está. Mis hijos no se acuerdan nunca de la fecha de mi cumpleaños, pero cuando es el de su tía, que es quien los cuida, hay que

⁷⁵ Marina, J.A (2006), p.11.

salir a comprar un regalo corriendo” “Si no tuviese una hermana que me cuidara a los niños, no hubiese tenido hijos”

Ante toda la discusión otra madre sentenció “tienes que poner una balanza y decidir si te compensa”.

Este tema me parece imprescindible, porque, aunque a priori no pensaba que sería uno de los problemas que tendría que abordar con los alumnos, surgió desde el principio. Todos afirmaban que el desarrollo profesional, tener un trabajo tal y como desean, está por encima de tener familia o pareja. También coincidían con sus padres en que su mayor preocupación era el futuro. Alguna madre dijo “no sé si voy a poder permitirme pagar una carrera a mi hija” “los profesores y orientadores están desmotivando a los niños en este sentido, diciéndoles que lo tienen crudo”. Todos estaban de acuerdo en que lo más urgente es “dar oportunidad a todos para que pueden estudiar”. Por tanto, podemos concluir que a niños y adultos nos preocupan las mismas cuestiones, entonces, por qué no participamos de igual modo en el proceso educativo y unimos fuerzas para construir un modelo pedagógico que se adecúe a las nuevas exigencias de la sociedad.

En cuanto al castigo, los padres, al igual que los maestros estaban seguros de que en la escuela y en el propio hogar no se recurre al castigo inmediatamente, sino que se opta por el diálogo. Entonces, insisto, ¿Por qué los niños creen que ésta es la única vía posible?

Para acabar con este análisis me gustaría cerrar con el diálogo en torno a las posibilidades reales de acceder a estudios universitarios de todos, pues las madres afirmaban que no todos los niños tienen las mismas capacidades: “no todo el mundo puede vivir en “la Corredera”” (La Corredera es una calle céntrica de Jerez de la Frontera) a lo que otra sentenció “No, no todo el mundo puede vivir en Cuartillo”. Entre risas y orgullo rural cerramos la sesión tras una hora de discusión.

9. Conclusiones, retos y nuevas vías para futuras investigaciones.

En líneas generales, me parece que el trabajo realizado ha sido muy positivo. Además de las consideraciones que yo pueda establecer sobre mi período de prácticas, lo más importante me parece ha sido la propia valoración que los niños han hecho del taller. Personalmente me ha llamado mucho la atención las habilidades que ellos han destacado como nuevas adquisiciones en el curso: “estar más unidos”, “saber respetar”, “expresarse mejor”, “escuchar”, “ver de forma distinta las cosas”, “ayudar”, “dar muchas vueltas a la cabeza”, “razonar”, “respetar las decisiones de los demás”, “conocer conceptos”, “exponer mis opiniones”, “comprometerse”. Evidentemente el objetivo del taller no era influir directamente sobre las personalidades de los niños, entre otros motivos porque ese trabajo habría de ser mucho más extenso, pero sí se ha conseguido realizar un estudio serio por medio de las prácticas sobre cómo se trabaja en la escuela con los valores democráticos y se ofrece un modo distinto de fomentar en los niños la crítica, que entendemos debe ser el centro de una sociedad democrática.

Concretamente me gustaría señalar la conexión entre lo trabajado y siete puntos concretos en relación a las cultura de paz y los D.D.H.H 1) “Verdad” 2) “Ruptura” 3) “Desacuerdo” 4) “Paz y hospitalidad” 5) “Legitimidad del poder” 6) “Apoyo mutuo”. 7) Identidad.

1) El concepto de “Verdad”.

Se ha pretendido elaborar una interpretación de los valores que se están inculcando en las escuelas y de cómo podemos utilizarlos para formar ciudadanos más críticos.

Por el contrario, en nuestro trabajo, que ha pretendido hacerse desde una óptica inclusiva, la verdad no es algo dado que hay que descifrar, sino que es una verdad que se in-terpreta, que se va construyendo, es múltiple; y nuestro escenario, nuestro texto tan amplio como el propio mundo.

Así, los niños han conseguido problematizar aquellas cuestiones aparentemente cotidianas, descentralizando el poder de la verdad.

2) La “ruptura”.

Las tradiciones, tan necesarias para la vida, se rompen cuando cambian radicalmente demasiadas condiciones que ya no son eficientes para la vida que se ha transformado. La ruptura es, por tanto, algo consustancial a la tradición. Con cada una de ellas nace algo nuevo. La vida se desarrolla en ese algo, que siempre es algo y nunca una pura ilusión.⁷⁶

En este sentido, ha sido necesario que los niños entiendan que la ruptura es absolutamente necesaria, es decir, se trata de acabar con la obediencia pasiva para que desarrollen sus capacidades críticas. No se trata tampoco de que sea una ruptura total, un destruir, sino más bien una deconstrucción. Deconstruir las ideas heredadas para pensar sobre ellas y hacerlas propias reflexivamente o superarlas si es necesario.

Así, podemos hablar de una tradición que permite un cambio analógico; es decir, ni totalmente sustancial (equivoco), ni meramente accidental (unívoco), sino según lo propio (el *propium* analógico), que no destruye, sino que potencia para ser distinto a pesar de conservar algo constante. Sería unívoco el cambio si se conservara igual a la tradición y sólo se añadiera algún avance superficial; sería equivoco si hubiera un cambio sustancial de tradición, pues entonces se pasaría a otra tradición. En cambio, se trata de un cambio analógico si se conserva algo, lo esencial de la tradición, recogido en un *propium* o propiedad, y predomina lo diverso, esto es: se hace avanzar en cuanto a algún *propium* de la misma que se potencia y aun transforma.⁵⁷

3) La necesidad del desacuerdo.

⁷⁶ VV.AA (2008), p.82.

Según la RAE el “desacuerdo” es “discordia o disconformidad en los dictámenes o acciones”. Pero recoge una segunda acepción muy interesante (aunque advierte que se le da poco uso a la misma): “error, desacierto”. Sin embargo, es muy común que se asocie la no coincidencia de opiniones con el error. Y es que, tendemos a pensar que el otro, que defiende ideas distintas a las nuestras, está equivocado.

Animar a los niños a reflexionar es ayudarles a acceder al otro, a lo otro, a comprender, a compartir y a acercarse. Esto ha sido, también, una de las claves del taller.

4) “Paz y hospitalidad”.

Refiriéndonos al simple sentido común-por así decirlo-, no puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad-una vez más- infinita, absoluta, irreductible. Lévinas recuerda que el lenguaje, es decir, la referencia al otro, es en su esencia amistad y hospitalidad. (...) La hospitalidad, en el uso que Lévinas hace de este término, no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que me abro, doy «acogida» -por retomar el término de Lévinas- a la alteridad del otro, ya estoy en una disposición hospitalaria. Incluso la guerra, el rechazo, la xenofobia implican que tengo que ver con el otro y que, por consiguiente, ya estoy abierto al otro. El cierre no es más que una reacción a una primera apertura. Desde este punto de vista, la hospitalidad es primera. Decir que es primera significa que incluso antes de ser yo mismo y quien soy, *ipse*, es preciso que la irrupción del otro haya instaurado esa relación conmigo mismo. Dicho de otro modo, no puedo tener relación conmigo mismo, con mi «estar en casa», más que en la medida en que la irrupción del otro ha precedido a mi propia ipseidad.⁷⁷

Este concepto de “paz” ha sido central en nuestro taller de Filosofía para Niños. Se trata de que los alumnos comprendan que es necesario acoger al otro, pues sólo haciéndolo podemos acogernos del todo a nosotros mismos. Esta tarea la desarrolla la FpN a través de la escucha. Fomentar la actitud de la escucha es quedar abiertos al otro, pero se hace desde una doble perspectiva, paciente y exigente. Paciente porque se brinda la oportunidad al otro de explicarse y exigente porque con la obligación de argumentar, se rompe la posibilidad del relativismo absoluto, pues no “todo vale”. En el contexto escolar, que reúne hoy una gran diversidad cultural, supone un buen modo a través del cual se respeten los derechos más fundamentales de las personas, declarando algunas culturas como injustificadas cuando impidan el diálogo y la interpretación.

Entonces, en ese diálogo, alcanzamos a comprender al otro, a ofrecerle algo de nosotros y a embriagarnos de algo de la otra cultura.

5) “Legitimidad del poder”.

⁷⁷ Entrevista en *Staccato* (19 de Diciembre de 1997).

(...) todo este panorama origina una cierta parálisis en el hombre contemporáneo. En efecto, pues si la velocidad de la realidad nos sobrepasa continuamente, entonces difícilmente podremos encararla. Parece como si el hombre contemporáneo se hubiera resignado a estar siempre detrás, vivenciando que, a fin de cuentas, no le queda otra cosa que « verlas venir », o, a lo sumo, que las posibles decisiones las tomen otros, es decir, los dirigentes sociales y políticos. Ante esa velocidad de la realidad, parece no poder hacer otra cosa que asistir a la carrera mientras, eso sí, el bienestar conseguido hasta ahora por la sociedad de consumo no se ve demasiado afectado.⁷⁸

Otro aspecto que he trabajado con los niños desde la FpN es el del conformismo. Es necesario cuestionar la autoridad y la legitimidad de las normas, asumiendo que no siempre hay que respetarlas, pues deben ser justas para poder aceptarse. En este sentido hemos planteado ¿hay que respetar siempre las normas? ¿hay leyes injustas? ¿debe ser la ley igual para todos/as? En este sentido, es esencial conseguir que se atrevan a cuestionar la información que se les ofrece. De este modo, formaremos una ciudadanía más crítica, que no se deja convencer sin más y que decida activa y racionalmente el gobierno y las leyes que quiere tener, que participe, por fin, de la democracia.

6) “Apoyo mutuo”

Kropotkin critica en su obra *El apoyo mutuo* la mala interpretación que se hace, a su juicio, sobre la teoría darwinista sobre la lucha de las especies. Según Kropotkin esta idea de que la lucha continua es el único medio para el progreso de la especie es lo que ha perpetuado que la historia de la humanidad se haya contado siempre desde la misma perspectiva: desde la violencia, las guerras... Podríamos decir que habría que volver a contar la historia, asumiendo como parte imprescindible las muestras de solidaridad y *hospitalidad*.

Desde la Filosofía para Niños hemos conseguido que los alumnos trabajen en grupo, intercambien opiniones y hayan sido capaces de consensuar para resolver problemas, entendiendo el conflicto como una oportunidad para apoyarse los unos en los otros y hallar una solución conjunta y no como una oportunidad para rivalizar entre ellos y reivindicar una única postura.

7) “La construcción de la identidad”.

Por eso se puede decir también que E3 es un entorno sin sujeto. En E3 no existe identidad, sino series de pertenencias múltiples: en E3 uno es muchos y muchos son uno. Así pues, E3, al carecer de objeto y de sujeto irrelacionales, se viene a presentar -digámoslo así- como un entorno *post-metafísico*. (...) Desde el momento en que en el mundo digital la copia es idéntica a su modelo, ya no hay nada original, nos quedamos sin momento originario: se desvanece la identidad. Frente a la ilusión del ser como presencia, la ilusión de una naturaleza, lo que tenemos en E3 siempre es o está diferido: el ser diferente significa, por un lado, no ser idéntico, esto es, no hay un ser unitario, presente y

⁷⁸Queraltó, R. (2003), p.173.

original, vale decir, no hay identidad; el ser diferente significa, por otro lado, ser interpuesto, retirado o retrasado, es decir, no hay ser primero o inmediato, sino un ser siempre aplazado o retardado.⁷⁹

Nos parece esencial tener en cuenta que en las etapas de la infancia y la juventud se desarrollan aspectos muy importantes de la identidad. Sin embargo, partimos de que la identidad no es una, sino múltiple. Que los niños comprendan y asuman esto ahorrará muchos posibles problemas. Desde la Filosofía para Niños mostramos que acogemos en nosotros mismos varios yoes y que, además, debemos asumir que somos seres cambiantes, potencialmente otros y, por tanto, no debemos mantener posiciones firmes sin abrirnos al diálogo razonado. Esta temática se abordó con los niños en la primera sesión que, además, fue una de las más fructíferas.

Por tanto, para concluir podemos decir que consideramos que la Filosofía para Niños puede ser una buena herramienta para conseguir que los niños reciban una educación más crítica, aumenten su responsabilidad en tanto que no entiendan la democracia como algo dado sin más, sino como un compromiso que supone que ejerzamos nuestros derechos y deberes de forma consciente.

⁷⁹ Marín-Casanova, J.A (2009), pp. 95-96.

Bibliografía.

- ❖ Amorós, Celia (2007). *10 Palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Editorial Verbo divino.
- ❖ Barrientos, J.(2011) *Resolución de conflictos desde la filosofía aplicada y desde la mediación*, Madrid, Visión Libros
- ❖ Barros, R. (2013)“Contribuciones del pensamiento freiriano a la educación” en VV.AA, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Liber Factory, Madrid.
- ❖ Beuchot, M. (2002) “Pluralismo cultural analógico y Derechos Humanos” en A.A.V.V, *El discurso intercultural*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ❖ Beuchot, M. y Arenas-Dolz, F.(2008),*Hermenéutica en la encrucijada. Analogía, retórica y filosofía*, Barcelona, Anthropos.
- ❖ Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*, Idea, Santa Cruz de Tenerife.
- ❖ Bucay, J. (2002) *Déjame que te cuente*, Barcelona, Integral..
- ❖ Bueno, G. (1995) *¿Qué es filosofía?*, Oviedo, Pentalfa,
- ❖ Cortina, Adela (1994) *Ética mínima*, Madrid, Tecnos.
- ❖ De Bono, E (1993), *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*, Barcelona, Paidós.
- ❖ De Bono, E (2008) *El pensamiento lateral práctico*, Madrid, Paidós.
- ❖ De Bono, E. (1993) *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*, Barcelona, Paidós.
- ❖ De Brenifier, O. (2005) *El diálogo en clase*, Santa Cruz de Tenerife, Idea.
- ❖ Dutt, C.(1998) *En conversación con Hans-Georg Gadamer, Hermenéutica-estética-Filosofía práctica*, Madrid, Tecnos.
- ❖ Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI.
- ❖ Fromm, E. (1999) *¿tener o ser?*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ❖ García Moriyón, F. (1986) *Los derechos humanos a lo claro*, Madrid, Popular.
- ❖ García Moriyón, F. (1993) *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Sevilla, Publidisa.
- ❖ García Moriyón, F. (2002) *La estimulación de la inteligencia racional y la inteligencia emocional: una guía para la evaluación del programa de filosofía para niños*, Madrid, Ediciones la Torre.
- ❖ García Moriyón, F. (2003), *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Sevilla, Publidisa.
- ❖ Gopnik, A. *El filósofo entre pañales (2010)* Madrid, Planeta.
- ❖ Haynes, J. (2004) *Los niños como filósofos*, Barcelona, Paidós
- ❖ Judt, T. (2011) *Algo va mal*, Madrid, Taurus.
- ❖ Kohan (2009) *Infancia y filosofía*, México, Progreso.
- ❖ Kohan y Waksman, (2000) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- ❖ Lipman, M. (1988) , *El descubrimiento de Harry*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.
- ❖ Lipovetsky, G. (2000) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.
- ❖ Lyotard, J.F (1990), *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Gedisa.
- ❖ Marina, J.A (2006) *La revolución de las mujeres*, Madrid, JdeJ Editores.
- ❖ Marín-Casanova, J.A (2009) *Contra Natura*, Sevilla, Ediciones Paso-Parga.
- ❖ Mill, J. S. Y H. T. (2001). *Ensayos sobre la igualdad sexual*, Madrid, Ediciones Cátedra.

- ❖ Ortega y Gasset, J. (1971) *Historia como sistema*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ❖ Ortega y Gasset, J. (1981) *La rebelión de las masas*, Madrid, Alianza.
- ❖ Ortega y Gasset, J. (1995), *Ideas y creencias*, Madrid, Alianza.
- ❖ Ortega y Gasset, J. (2008) *Meditaciones del Quijote*, Madrid, Alianza.
- ❖ Perelman, ch. y Olbrechts-Titeca, L. (1989) *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos.
- ❖ Queraltó, R. (2003) *Ética, tecnología y valores en la Sociedad global. El caballo de Troya al revés*, Madrid, Tecnos.
- ❖ Queraltó, R.(2008), *La estrategia de Ulises o ética para una Sociedad Tecnológica*, Sevilla, Doss Ediciones.
- ❖ Ricoeur, P. (1990) “Individuo e identidad personal” en *Sobre el individuo*, Barcelona, Paidós Studio.
- ❖ Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo Veintiuno.
- ❖ Rorty, R.(1989) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Catedra.
- ❖ Sevilla, J.M (2003), “Algunas raíces filosóficas del pluralismo en la modernidad” en Badillo O`Farrel,P. (coordinador), *Pluralismo, tolerancia, multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*. Madrid, Ediciones Akal, Universidad Internacional de Andalucía.
- ❖ Torrego, J.C (2001) *Mediación de conflictos en instituciones educativas* Madrid, Narcea.
- ❖ V.V.A.A (2006) *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*, Sevilla, Eduforma marca registrada de Editorial MAD.
- ❖ V.V.A.A (2013), *Filosofía para niños y capacitación democrática*, Madrid, Liber Factory.
- ❖ VV.AA, (1995) *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Colectivo AMANI, Madrid, Editorial Popular.
- ❖ VV.AA, (2000) *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Asociación Pro Derechos Humanos, Los libros de la catarata.
- ❖ VV.AA, (2008) *Ruptura de la tradición, Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*, Madrid, Trotta.

Webgrafía.

- ❖ “Club de lectura C.E.I.P Cuartillo” disponible online en <http://clubdelectoresdecuartillo.blogspot.com.es/search/label/OBJETIVOS> (último acceso 17 de mayo de 2014).
- ❖ “Cuartillo” en página web del Ayuntamiento de Jerez de la Frontera, disponible online en http://www.jerez.es/webs_municipales/medio_rural/barriadas_rurales/cuartillos/ (último acceso 28 de mayo de 2014).
- ❖ “Los huertos de Cuartillo”, disponible online en <https://sites.google.com/site/ruralcuartillo/> (último acceso 17 de mayo de 2014).
- ❖ Entrevista en *Staccato*, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., *¡Palabra!*. Edición digital disponible en <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad.htm> (último acceso 9 de marzo de 2014).

Autor/a: Sara Mariscal Vega. **Título:** Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.

- ❖ Jerez Medio Rural, disponible online http://www.jerez.es/webs_municipales/medio_rural/barriadas_rurales/cuartillos/ (último acceso 26 de mayo de 2014).
- ❖ Lago Bornstein, Juan Carlos (2001), *El descubrimiento del otro. Una reflexión filosófica sobre la traducción y la interpretación*, Borrador inédito, Madrid. Disponible online en <http://es.scribd.com/doc/228192845/Articulo-Traduccion-Juan-Carlos> (último acceso 6 Junio)
- ❖ Planelles, M (20/01/2014) “Un profesor homosexual demanda a un colegio concertado por discriminación”, El País, disponible online en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/01/20/andalucia/1390242745_473725.html (último acceso 6 de Junio).
- ❖ TACCARI, Daniel (2001) “Indicadores de eficiencia interna del sistema educativo. Tasa de repitencia: una mirada analítica”, Ministerio de Educación de Argentina e Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa, p.6, disponible online: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001018.pdf> (último acceso 15 marzo de 2014)

Anexo I: Entrevista a Félix García Moriyón.

1. ¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?

No es fácil definir la filosofía, pues varias definiciones son posibles. Considero que es una reflexión sólida y sistemática acerca de las preguntas fundamentales que preocupan a los seres humanos, preguntas que tienen que ver con el sentido de la propia vida y del mundo en el que vivimos. Es un esfuerzo realizado en diálogo con otros seres humanos en busca de la verdad y el sentido.

La anterior definición vale también para la segunda pregunta. Es esa misma reflexión, pero realizada por los propios niños, con el apoyo de adultos que les animan a pensar por sí mismos y a desarrollar las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible esa reflexión

2. ¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?

Las modalidades de aplicación del programa en las escuelas son muy diversas. La reivindicación central es que se dedique al menos una hora semanal a la investigación filosófica, con el modelo de comunidad de investigación como objetivo que orienta el trabajo en el aula. La forma concreta de lograrlo puede variar. Junto a eso, está la propuesta de que en todas las disciplinas o áreas se incorpore la reflexión filosófica en diversos momentos. Eso no es una propuesta transversal, sino de otro estilo.

Filosofía para Niños está basada en un compromiso estricto con un conjunto de valores importantes y fuertes: básicamente busca el empoderamiento de los niños, adolescentes y adultos para que puedan formar parte activa de sociedades que aspiran a ser democráticas. Sin embargo, el modelo de educación moral no se centra en transmitir valores, sino en ofrecer a los niños un ámbito en el que poder reflexionar sobre los valores, lo cual garantiza que desarrollen las competencias cognitivas y afectivas que hacen posible crecer como personas morales o, para ser más precisos, como buenas personas morales.

3. ¿Cuál debería ser el perfil de la persona que trabaja en FpN?

Debe ser una persona que muestra en su práctica el conjunto de valores que sustentan el proyecto. Debe tener un cierto nivel de formación filosófica y una sólida formación pedagógica, para manejar con facilidad el enfoque educativo del programa. FpN supone un cambio profundo respecto a la práctica más frecuente en las aulas, próxima a lo que Freire llamaba educación bancaria. Supone también un cambio profundo respecto a la manera de entender el proceso evolutivo de los niños.

4. En los últimos años se ha desarrollado toda una teoría en torno a la Educación para la Paz, ¿cómo entiende que la FpN podría fomentar esta línea educativa?

No tiene una posición específica al respecto, pero sí la tiene en la manera de entender la educación moral de las personas, lo que sin duda incide en la educación para la paz.

5. El filósofo Richard Rorty afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”. ¿Considera que el papel de la Filosofía en nuestros días debería ir en ese camino? ¿Apuesta, en este sentido, por una recuperación de las Humanidades?

No creo que se pueda reducir la filosofía a la filosofía aplicada. Parece dar por supuesto que hay una cierta oposición entre filosofía aplicada y filosofía teórica y nada más ajeno a la realidad. Una filosofía teórica sin implicaciones para la vida cotidiana de los seres humanos no parece tener mucho sentido, pasando a ser un conjunto de elucubraciones especulativas vacuas; del mismo modo, una filosofía aplicada sin una profunda y rigurosa reflexión teórica, se queda coja e incurre en lugares comunes, tópicos...

Me parece bien que se recuperen las humanidades, aunque el concepto de «humanidades» es demasiado vago como para saber lo que vamos a recuperar. Por otra parte —sin olvidar lo que acabo de decir— considero que la filosofía no debe ser nunca incluida en el campo de las humanidades tal y como habitualmente son definidas por quienes defienden las humanidades.

6. ¿Pretende la FpN resolver problemas, hacer más sencilla la vida de los niños o, contrariamente, problematizar cada término?

Creo que ninguna de las anteriores, mucho menos tomadas aisladamente. FpN pretende transformar las aulas en comunidades de investigación filosófica en las que los niños aprendan a pensar de manera crítica, creativa y cuidadosa. Ese enfoque tiene un impacto sobre el empoderamiento de los niños, quienes desarrollan un equilibrado conjunto de competencias o capacidades, tanto cognitivas como afectivas, que les ayudan a ser personas más plenas.

7. ¿Cuáles son los temas principales que se trabajan con la FpN?

Los temas clásicos de la filosofía, ya sean los que se planten en la antigua y todavía vigente reflexión sobre los trascendentales del ser (unidad, verdad, bondad y belleza), ya sean las que aparecen recogidas en las cuatro preguntas kantianas.

8. ¿Podría dar una lista de las capacidades más importantes que se explotan con la FpN?

Dar una lista puede resultar algo tedioso en una entrevista como esta. En un ambicioso estudio que coordiné hace algunos años distinguimos 39 dimensiones diferentes, 23 de ellas del ámbito cognitivo y 16 del ámbito afectivo. Están bien desarrolladas en el libro

que publicamos: La estimulación de la inteligencia cognitiva y la inteligencia afectiva. Madrid: De la Torre, 2002.

9. ¿Podríamos decir que la FpN es la nueva tarea de la escuela postmoderna? No puedo contestar porque no sé cuál es el significado de la escuela postmoderna. Si el adjetivo se utiliza en sentido estrictamente cronológico, la escuela después de la época contemporánea (suponiendo que ya estemos en ese después), no cabe la menor duda: es un planteamiento absolutamente válido para la época actual, en la que ha nacido y cuyos interrogantes fundamentales pretende dar respuesta. Si el adjetivo se utiliza en el sentido del postmodernismo como corriente filosófica, algunos podrán responder que sí, pero en mi caso creo que no, al menos en el sentido de que el postmodernismo supone una corriente en el fondo profundamente antifilosófica. Le recuerdo que el profesor Rorty, un gran filósofo digno de ser leído, decidió abandonar el departamento de filosofía y pasarse al de literatura.

10. Mi trabajo gira en torno a una serie de categorías, a saber: “perspectivismo”, “libertad”, “identidad”, “el valor de la educación”, “el castigo” y “la diversidad y las diferencias”. ¿Cómo cree que puede influir la FpN en el trabajo sobre estas cuestiones?

Puedo dar por supuesto que influye en todas y cada una de ellas. Pero no puedo decir en qué sentido, puesto que todas y cada una tienen que ser primero definidas para saber cuál es la posible influencia. Muy simplificada, FpN permite reflexionar rigurosamente sobre el significado y el sentido de las cuatro primeras categorías, sin prejuzgar la respuesta que podamos dar. Por otra parte, plantea un modelo pedagógico en el que el castigo no tiene cabida. Por último, parte de la diversidad y la diferencia buscando hacerlas compatibles con la comunidad.

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo II: Entrevista a José Barrientos Rastrojo.

1. ¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?

Avanzar una definición de Filosofía se me antoja como una tarea de héroes o de soberbios y no tengo vocación de convertirme en ninguno de los dos. La historia del pensamiento discute el tema durante siglos y, quizás, tenemos aquí la primera característica del quehacer filosófico: la crítica constante de sus propias bases.

Siguiendo esta línea, me atrevería a indicar que algunos elementos filosóficos contenidos en la Filosofía para Niños. De acuerdo con el programa del fundador de la disciplina, Matthew Lipman, la filosofía en el aula debería servir para desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso. Nosotros añadimos que esta disciplina está obligada a incentivar experiencias que provoquen la transformación madurativa del niño. Así, junto a las obligaciones relativas a mejorar el

pensamiento, sus dinámicas habrían de provocar un cambio ontológico, en el ser más íntimo de aquellos a quienes se dirige. Con ello, apostamos por una idea de la filosofía como camino de vida.

Situados aquí, me parece muy acertado el título de la asignatura que, actualmente, coordino en la Universidad de Sevilla, designación de la que no soy padre intelectual, a saber, “Filosofía para Niños. Aprender a Ser”.

2. ¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?

Cambiaría la disyunción de la primera cuestión por la conjunción: habría de ser transversal y troncal. Por una parte, propongo convertirla en una asignatura independiente en las clases. Si hoy resulta tan importante escribir o realizar operaciones matemáticas, no debería suponerse que la capacidad crítica es una competencia que se abre de forma natural en el estudiante. Es más muchos profesores intentan incentivar la acción reflexiva y analítica entre sus alumnos, pero carecen de la formación precisa para llevarlo a cabo, pues no disponen de herramientas precisas de análisis de conceptos, de crítica argumental, de lógica o dialéctica; por ello, muchas de las actividades supuestamente reflexivas acaban convirtiéndose en una caricatura del auténtico acto de pensamiento, eje de FpN. Por otro lado, cuando algunos profesores entran en contacto por primera vez con la Fpn, aseveran que es una actividad que realizan desde hace años con sus alumnos. Sin embargo, quedarían confusos si se les pregunta por el procedimiento para analizar términos, para delimitar sus fronteras, para generar criterios argumentales básicos en una discusión o si se les inquiere por las funciones del lenguaje y la diversidad de tesituras de la palabra o por cómo ayudan a sus alumnos a distinguir entre las dimensiones ontológicas de una palabra y las más pragmáticas, cómo cuestionan aquello que la ideología social mantiene como cierto, cómo alcanzan diversos tipos de razonamiento en clase, como ayudan a deconstruir las asunciones ideológicas o cómo promueven las habilidades dialécticas. Algunas de mis alumnas de Educación Infantil comparaban, durante las primeras clases, el trabajo de FpN con las asambleas de los niños. A medida que pasaba el tiempo, descubrían una potencia en nuestra área de conocimientos ausente en esa dinámica.

La FpN no sólo pretende que los alumnos *hablen libremente* sino en base a un cuidado racional y que desplieguen sus capacidades de pensamiento, al punto de que éstas conduzcan a una metamorfosis nodal. FpN se preocupa más de analizar las raíces conceptuales de un problema que en su solución. FpN no se identifica con la mediación o la resolución de conflictos, puesto que su objetivo es cuestionar y generar preguntas antes que resolverlas. Así, sus dinámicas se asemejan a las capacidades críticas fomentadas por Freire en sus círculos de cultura.

Ni que decir tiene que esta labor no ha de aislarse en una asignatura sino atravesar como eje vertebrador toda la educación y presentarse en cada una de sus asignaturas: no es lo mismo memorizar los eventos históricos que comprender su articulación interna críticamente y desvelar su incidencia en las sociedades contemporáneas.

Estas explicaciones entran en la segunda cuestión: obviamente, la FpN no es un elemento ideologizante sino deconstructor. Desarticula las bases de las razones para provocar conciencia de cómo sus elementos básicos determinan al sujeto.

3. ¿Cuál debería ser el perfil de la persona que trabaja en FpN?

Considero que ha de ser un perfil híbrido, a saber, un filósofo con un elevado nivel de destrezas pedagógicas (que más necesarias a medida que los niños son más pequeños) o un maestro con un elevado nivel de competencias filosóficas (más precisas a medida que los niños son más adultos). No es suficiente cursar la carrera de Filosofía para enfrentarse a grupos de niños de cinco años; sólo es necesario hacer la prueba poniendo a un recién graduado/licenciado de Filosofía en un aula de infantil y compararlo con una clase de cualquier asignatura impartida por una graduada de Educación Infantil. Ahora bien, tampoco el maestro de infantil es capaz de materializar una sesión de FpN sin conocimientos profundos sobre las competencias filosóficas básicas, puesto que la supuesta sesión de reflexión acaba convirtiéndose en un debate sobre cuestiones que no alcanza hondura filosófica. He sido testigo de ambos errores y, por ello, tendría serios reparos a proporcionar la titulación de especialista en FpN a un maestro que no haya recibido una formación teórico-práctica de año y medio o dos años sobre este punto, tal como la desarrollada por el grupo Iref de Barcelona. También, soy contrario a aquellos filósofos que no disponen de una sólida base formativa (formal o informal) en el campo de la educación con amplio recorrido práctico. Temo menos estos segundos casos porque la propia dinámica de la clase provocaría dos resoluciones en el graduado en filosofía: su claudicación o, si aguanta con estoicismo y entusiasmo, adquirirá la base suficiente para trabajar con el grupo. Aquellos maestros que defienden que hacen FpN y cuya formación consiste en un curso de treinta horas me preocupa mucho más, puesto que acostumbran a vulnerar a la auténtica acción filosófica, es decir, denominan FpN a ejercer como árbitro en el turno de palabras y que permiten cualquier tipo de intervención fundada o no. Esto deforma la realidad de la FpN.

4. En los últimos años se ha desarrollado toda una teoría en torno a la Educación para la Paz, ¿cómo entiende que la FpN podría fomentar esta línea educativa?

El proyecto lipmaniano de FpN contenía, entre sus objetivos, una acentuada vocación democrática. No existía democracia, afirmaba el estadounidense, sin una ciudadanía que no sólo sepa escucharse sino que sepa debatir y aprender a mejorar los propios argumentos de forma social. Aquí, descansa su idea “comunidades de investigación”.

Las sociedades democráticas son compatibles con un disenso no violento, pero ¿quién fomenta el aprendizaje sano de esta actividad en nuestra sociedad?

Me sorprende ver, durante los días destinados a la Educación para la Paz en algunas escuelas, actividades en escuelas de tipo profundamente ideológico. Considero que la paz no se forja inoculando esta necesidad de modo acrítico entre los alumnos sino fomentando desde la práctica esta opción como la mejor para la convivencia social. Como tantos otros asuntos, *la paz no se impone, se descubre personalmente*.

He ahí el problema: el discurso sobre la paz no siempre acepta una tolerancia crítica. Si alguien irrumpe en un debate el día de la paz con un argumento que privilegia, por ejemplo, valores religiosos sobre la paz se le tacha, en el mejor de los casos, de ingenuo y, en el peor, de fundamentalista. Paternalistamente, el maestro le *reconduce* hacia *el buen camino* y se obvian sus comentarios críticos. Aunque los alumnos de edades menores lo acepten, los adolescentes pueden reaccionar contra esta compasión ideologizada e ideologizante (en ocasiones, respondiendo a la necesidad de constitución identitaria) y provocar una respuesta feroz contra estos modos educativos de acción; por cierto, la respuesta del sistema educativo será análogamente dañino.

FpN no parte de que la Paz sea la mejor solución en todos los casos sino que se preocupa de que todas las voces fundamentadas sean escuchadas y anima a crear un discurso nuevo y que no ha de ser compatible, en todos los casos, a lo políticamente correcto. En ese sentido, FpN es una herramienta para el desarrollo de la Educación para la Paz consciente de su propia esencia, lo cual puede quebrar parte de la teoría esgrimida por algunos teóricos de esta disciplina.

Para la FpN, no es tan importante la *paz* como la *comprensión*. Ahora bien, prefiero una comprensión en constante peligro de cuestionamiento crítico que una paz impuesta y no nacida del propio sujeto.

5. El filósofo Richard Rorty afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”.
¿Considera que el papel de la Filosofía en nuestros días debería ir en ese camino? ¿Apuesta, en este sentido, por una recuperación de las Humanidades?

Si entendemos pragmatistamente esta aseveración rortyana, muestro mis discrepancias profunda con la frase. La única filosofía posible no es la aplicada, como han demostrado los recorridos teóricos de la filosofía en la historia del pensamiento. De hecho, pienso que la teoría es básica para que la aplicación no ande extraviada. Desde hace años, vengo parafraseando la famosa frase kantiana sobre las intuiciones y conceptos: para mí, una filosofía aplicada sin una teórica es ciega, aunque una teórica sin una aplicada posee pocos réditos prácticos.

Estoy con muchos filósofos que defienden que la Filosofía no ha de buscar resultados prácticos, como defendía en *Para que servimos los filósofos* recientemente Fernández Liria. Coincido con el profesor Ramón Queraltó en que la Filosofía no es un acto pragmatista, lo cual no obsta para ser pragmático. Esto ha de movernos a pensar que, aun la Filosofía Aplicada y la FpN, no debe buscar como objetivo un utilitarismo burdo, puesto que se plegaría a intereses extrínsecos a ella. Sería análogo a afirmar un arte con fines terapéuticos, esto es, que Klimt hubiera pintado *El beso* para curar el mal de amores o Picasso, el *Guernica* como medio para pacificar a los violentos. Ni ese arte ni esa filosofía funcionarían y, además, traicionarían el destino inserto en sus orígenes.

A pesar de lo anterior, y asumiendo que la vocación filosófica es algo así como la verdad, término que tendría que precisarse, la reflexión genera *resultados* prácticos. En el siglo XVIII, un psiquiatra ofreció a sus pacientes la lectura del *Enquiridion* de Epícteto y estos mejoraron sus patologías. Ésta es la línea de la filosofía, no persigue réditos prácticos, pero, si se mantiene fiel a su función (la búsqueda de la verdad), los

consigue. Esto es lo que sucede en las consultas filosóficas: el objetivo del orientador será la clarificación de conceptos y no la resolución de un problema, si bien la primera conduce a la *disolución* del problema. La FpN no proporciona un catálogo de comportamientos democráticos al niño de forma material sino que lo instiga a analizar ideas y argumentos, estando entre sus resultados una configuración especial en el estudiante.

6. ¿Pretende la FpN resolver problemas, hacer más sencilla la vida de los niños o, contrariamente, problematizar cada término?

En gran medida, hemos respondido en las preguntas anteriores. Sin embargo, me gustaría subrayar la idea de que no sólo se trata de problematizar sino de generar experiencias que hagan madurar el niño. No sólo se debe mejorar las capacidades intelectivas y argumentales de su público sino incidir sobre su ser y provocar un traslado ontológico, es decir, que se convierta en alguien con una capacidad para ver de modo más incisivo y sutil.

7. ¿Cuáles son los temas principales que se trabajan con la FpN?

Si te refieres a los del aula, depende del colectivo, de la madurez del grupo y de otros factores. Tengo la firme convicción que han de ser cuestiones significativas para el alumno, para atrapar su atención, y que, al mismo tiempo, estimulen el vuelo trascendental, convirtiéndola en un acto diferente a la conversación que pueda mantener en el día a día con otros compañeros. Si no existe una elevación filosófica en una clase, ¿qué lo diferencia de quedar por la tarde para tomar la merienda?

8. ¿Podría dar una lista de las capacidades más importantes que se explotan con la FpN?

No tendría la certeza de que las siguientes son las capacidades *más importantes*, pero sí de que constituyen un elenco que alimentan el trabajo del especialista:

- Habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Competencias lingüísticas (aprender a hablar).
- Competencias asertivas y de escucha activa.
- Competencias de profundización filosófica.
- Capacitación para ahondar en hechuras existenciales que escapen de las discusiones diarias.

- Habilidades para comprender a uno mismo (autoconocimiento) y a los demás.
- Desarrollo de la sutileza y agudeza (aprender a ver). Se trata de desarrollar la capacidad intuitiva para comprender fenómenos o sujetos más allá de uso de habilidades técnicas.

9. ¿Podríamos decir que la FpN es la nueva tarea de la escuela postmoderna?

Si te refieres con el concepto “escuela postmoderna” aquella que no pretende unificar mentes sino fomentar el crecimiento particular y particularizante de cada alumno, la FpN es acorde a ella. Sin embargo, esta idea de escuela no pertenece a la postmodernidad, Summerhill, la Institución Libre de Enseñanza o el método Montessori lo implantaron hace años. ¿Serviría la FpN para engrasar tales estructuras? Creo que la respuesta se infiere de todo lo anterior.

10. Mi trabajo gira en torno a una serie de categorías, a saber: “perspectivismo”, “libertad”, “identidad”, “el valor de la educación”, “el castigo” y “la diversidad y las diferencias”. ¿Cómo cree que puede influir la FpN en el trabajo sobre estas cuestiones?

La pregunta es amplia y si respondiera a ella, ¿no estaría violentando el propio espíritu de la FpN? Creo que lo mejor es dejártela como tarea a ti misma para que nosotros, ahora del otro lado, podamos criticar tu trabajo.

Muchas gracias por su colaboración

Anexo III: En conversación con un filósofo aplicado: Jorge Sánchez-Manjavacas.

1. ¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?

Bajo mi punto de vista, la Filosofía es aquel arte o método que genera un saber, experiencia y conocimiento transformador del mundo que nos rodea. Esta disciplina que requiere honestidad, rigurosidad y seriedad no puede ser otra cosa que una explicación formar de lo real, una aproximación que debe acompañarse de armas como la racionalidad, la ciencia, el arte y la literatura para dar una explicación dialécticamente más amplia de todo lo real. No veo distinción entre Filosofía y vida. La una está en la otra y la otra debería estar en la una. Me hago acopio de las palabras que Platón puso a Sócrates cuando afirmaba que “una vida sin reflexionar no merece la pena vivirla”.

Del mismo modo, una Filosofía que solo produce conocimiento teórico es infértil para la existencia, puesto que se basa en la especulación por la especulación y es útil en

muchos casos pero no para una comprensión totalizadora de la existencia. En mi opinión, la Filosofía debe ser teórica, práctica y aplicada, sin esta tríada no cabe espacio para la transformación del filósofo/a o la persona simpatizante de esta disciplina.

Por otro lado, la Filosofía para Niños, en adelante FpN, es un acompañamiento vital, lógico-racional, existencial y experimental a las dudas que van naciendo y aflorando en todas las edades, desde las más pequeñas hasta las previas a la edad adulta. La Filosofía para Niños es el resultado de la aplicación de la Filosofía a la búsqueda de un mundo con infinitud de posibilidades que aparece a los más pequeños. Por eso la actividad se hace desde la búsqueda de preguntas que los niños tienen, no puede ser de otro modo y la metodología aplicada debe ser plástica y orgánica, que pueda ser amoldada a las necesidades del grupo.

2. ¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?

Entiendo que la FpN debería ser una asignatura y un master oficial que capacite a los profesionales de la Educación como de la Filosofía en la enseñanza para poder ejercer ciertas actividades. Es evidente que la falta de la figura de la profesionalización va a causar la suerte de una maraña de personas que se crean que están haciendo FpN y no sea así. Esto será dañino para la profesión y para la actividad.

La FpN pretende inculcar una metodología filosófica que lleva asociada unos valores propiamente de la filosofía: la abstracción, la concreción, la ejemplificación, la síntesis, la reflexión de todo lo real, la coherencia argumentativa, la búsqueda de la verdad, la sinceridad, la crítica sin paliativos, etc. Por eso, la FpN tiene una pretensión de aplicación en ampliación, de menos a más.

3. ¿Cuál debería ser el perfil de la persona que trabaja en FpN?

Lo primero, y más importante, una persona comprometida con su trabajo. Que busque el desarrollo intelectual que la adquisición monetaria. Si prima más el valor económico, esta actividad no tiene sentido. Además, considero que debe tener unas cualidades propiamente filosóficas. Gusto por la lectura y la oralidad, paciencia con la infancia y sus habituales formas y una búsqueda constante por el desarrollo de las capacidades de cada ser humano, empezando por él mismo.

Es bueno, aunque no es de una necesidad vital, que tenga una energía mansa pero potente, que tenga alegría por vivir y que encuentre en cada detalle un mundo por explorar. El mundo de los más pequeños, los cambios se basan, en muchos casos por pequeños detalles que marcan la diferencia, en el desarrollo intelectual y filosófico no va por otro lado.

4. En los últimos años se ha desarrollado toda una teoría en torno a la Educación para la Paz, ¿cómo entiende que la FpN podría fomentar esta línea educativa?

Creo que ese mensaje ya está implícito en la metodología de FpN. No es posible entender un diálogo problematizador y crítico sin que haya cierta tolerancia entre los participantes. La paz parte por una actuación no violenta frente a algo violento o que nos violenta. Nada más violento que no tener la costumbre de oír lo que no queremos o a lo que no estamos acostumbrados.

En mis talleres tengo 3 normas básicas que se han de cumplir, sí o sí. La segunda es el “Respeto”. Siempre que informamos de esta norma, pido a los participantes que me expliquen qué es eso de respetar al otro o respetarse a uno mismo. Esa norma lleva implícita la renuncia a la violencia frente a posturas que nos violentan.

La temática se puede tratar pero siempre dándole una vuelta más. Yo, de hecho, la he tratado a petición de mis participantes. En este tema hemos profundizado más allá a lo que se viene viendo en los colegios. Profundizando en términos como “pacifista” o “pacífico”. Actitudes vitales que ellos han visto reflejadas en referentes que observan a diario en Jesucristo, Mandela, Gandhi o Buda.

Además, también tratamos el opuesto, la guerra y la violencia y todos los participantes comprendieron que un tema se puede ver desde su perspectiva positiva como desde la visión negativa u opuesta.

5. El filósofo Richard Rorty afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”. ¿Considera que el papel de la Filosofía en nuestros días debería ir en ese camino? ¿Apuesta, en este sentido, por una recuperación de las Humanidades?

No puedo estar de acuerdo. Mi comprensión de la Filosofía, en base a mi definición dada es más ampliada que esa. Esa visión me parece instrumentalizadora y simple. La Filosofía no puede ser sólo aplicada, también es teorizante, práctica y vital. Hay muchas

áreas de esta que son una posición más vital que pragmática. Una visión o cosmovisión que conforman ciertas formas de pensar, que no de actuar.

Yo cambiaría esa cita y diría que “La única Filosofía posible es la transformadora”. Es decir, cualquier tipo de filosofía que pasa sin pena ni gloria por nuestra vida, no es una verdadera filosofía. Tal vez todavía le estoy pidiendo mucho a la disciplina, pero yo he vivido así, desde bachillerato, a la Filosofía. Si la Filosofía no amplía tu paradigma vital no se le puede llamar propiamente Filosofía, tal vez sería mejor llamarla Historia de la Filosofía, tal vez perspectiva ética, política o estética.

6. ¿Pretende la FpN resolver problemas, hacer más sencilla la vida de los niños o, contrariamente, problematizar cada término?

La FpN solventa problemas, amplía el conocimiento y también lo problematiza. No creo que pueda ser tan simple que haga una u otra. Es cierto que en cada temática, la FpN la aborda desde múltiples perspectivas, pero hay temas que no pueden ser solución a todo o temas que se acaban en la sesión.

Desde mi experiencia, el tema de los celos, el amor y la muerte han trascendido nuestros 120 minutos, en dos sesiones. Han llegado a las familias, han vuelto a la sesión y los niños han seguido preguntándose por esos temas más allá. Algunos padres y madres me mostraron su preocupación por que el niño siguiera buscando respuestas diferentes a las ya encontradas, porque habían despertado en él una nueva forma de entrar en el mundo, en búsqueda constante.

7. ¿Cuáles son los temas principales que se trabajan con la FpN?

En mis sesiones siempre he comenzado yo buscando los temas, pero en 2 o 3 semanas he pedido que fueran ellos quienes propusieran los temas. Hemos tratado temas como la muerte, la felicidad, el amor, las mentiras, las tonterías, equivocarse, los animales, las religiones, la posibilidad de un Dios, la tolerancia frente a lo desconocido, el fin de la vida en la vida, la música y el arte, el sentido de la vida, Etc.

8. ¿Podría dar una lista de las capacidades más importantes que se explotan con la FpN?

La argumentación, la racionalidad, el diálogo en comunidad, el diálogo individual, el diálogo en la familia, la problematización de los temas, el ver la complejidad de cualquier idea, el respeto a lo desconocido y diferente, la verbalización de ideas difíciles y complejas, la ejemplificación sintética de una idea, la abstracción de la idea, la hipótesis en la explicación, el gusto por la lectura y la crítica lo que uno lee, la creatividad en cuando a las explicaciones hipotéticas, etc.

9. ¿Podríamos decir que la FpN es la nueva tarea de la escuela postmoderna?

No, en un sentido peyorativo del término “postmoderno”. La FpN no es una actitud liviana, naif o superficial. La FpN es un trabajo riguroso y potencialmente importante que actualmente no se trata, por temas de espacio, metodología y tiempo en las aulas de los centros educativos públicos.

Es una metodología contemporánea que ha acabado con una forma “moderna” de trabajar, ahí es postmoderna. Pero no es relativista, es posibilitadora de nuevas experiencias posibles.

10. Mi trabajo gira en torno a una serie de categorías, a saber: “perspectivismo”, “libertad”, “identidad”, “el valor de la educación”, “el castigo” y “la diversidad y las diferencias”. ¿Cómo cree que puede influir la FpN en el trabajo sobre estas cuestiones?

No sé muy bien como contestar a esta pregunta puesto que las categorías que mencionas son amplias y en muchos casos complejas. Pero desde la perspectiva que yo he vivido, que potencio y trato de desarrollar en la FpN. Éstas pueden ser tratadas como temas a profundizar en grupo, a problematizar e indagar como comunidad de investigación.

Es decir, la aplicación de tales categorías como puntos a tratar en sesiones diversas de FpN puede darte a tu trabajo una perspectiva más inmanente con las necesidades actuales de la sociedad, reflejada en las necesidades de las niñas y los niños de un grupo de FpN.

Anexo IV: Entrevista a Víctor Hugo Galván.

1. ¿Podría darnos una definición de Filosofía? ¿Y de Filosofía para Niños?

La filosofía aplicada es una rama de la Filosofía que retoma el ideal socrático en pro del análisis, reflexión y dinamización del pensamiento crítico, reflexivo, creativo, sentiente y emocional para el servicio del ser humano. Son prácticas filosóficas que proponen el filosofar como antecedente de una filosofía.

Filosofía para niños y niñas es una rama de la filosofía aplicada y de la Lógica Informal. Desde la Filosofía Aplicada, surgido, según Gabriel Arnáiz, desde el enfoque lúdico. En lo educativo es constructivismo, desde Mathew Lipman desde la Lógica Informal,

según Brenifier desde la mayéutica como Arte de Preguntar. Está encaminado a la reflexión de conceptos cotidianos como la felicidad, libertad, amor, amistad, solidaridad, equidad de género, justicia, entre muchos más. Apoyado de recursos literarios como el cuento filosófico, o la dramatización de los mismos.

Aquí en San Luis Potosí, está apoyado además, de estrategias lúdicas como la narración, y la elaboración de personajes con papiroflexia. Apoyados con Musicoterapia que explora la áreas psicosociales que la filosofía no alcanza. El proceso se da en el apoyo de preguntas (mayéutica) que el facilitador efectúa a los niños(as) y estos comparten en una comunidad de diálogo. El objetivo es el pensamiento crítico, reflexivo, sentiente, creativo y complejo o de primer orden. Busca también, que los niños (as) armen poco a poco argumentos apoyados de razones y no de prejuicios.

2. ¿Entiende que la FpN debería ser una asignatura como tal o una herramienta transversal en los colegios? En este sentido, ¿pretende la FpN inculcar unos valores concretos o más bien problematizar los valores que normalmente se utilizan en el propio razonamiento?

Desde luego entiendo que debe de ser una asignatura en el tronco escolar, debido a la misión y visión de FpN. Aquella que versa que los niños y niñas sean más participativas/os, reflexivas/os de su entorno social, así como críticos de sus acciones y consecuencias. El objetivo es la reflexión filosófica en infantes a partir del pensamiento crítico. Se considera primordial el uso de cuestionamientos a temprana edad, ya que apoya a conceptualizar de manera lógica y con fundamentos el entorno sociocultural de los niños y niñas.

3. ¿Cuál debería ser el perfil de la persona que trabaja en FpN?

Un filósofo o un educador capacitado, un profesor capacitado. Se requiere de capacitación en estrategias de didáctica filosófica y estrategias didácticas educativas.

4. En los últimos años se ha desarrollado toda una teoría en torno a la Educación para la Paz, ¿cómo entiende que la FpN podría fomentar esta línea educativa?

Apoyado en la conceptualización y posterior reflexión del mismo concepto de Paz que se puede abordar en las comunidades de diálogo. Así mismo, ayuda a reflexionar de manera colectiva valores humanos relacionados con la noción de Paz.

5. El filósofo Richard Rorty afirma que “la única filosofía posible es la aplicada”. ¿Considera que el papel de la Filosofía en nuestros días debería ir en ese camino? ¿Apuesta, en este sentido, por una recuperación de las Humanidades?

No necesariamente es el camino que debería de seguirse. Considero que las ramas de la filosofía, como el caso de la aplicada, son todas extensiones e instrumentos de la misma filosofía. Pienso que reducir todo aquello a la filosofía aplicada sería una contradicción de lo que se propone en ella misma.

6. ¿Pretende la FpN resolver problemas, hacer más sencilla la vida de los niños o, contrariamente, problematizar cada término?

Creo que ni una ni otra, no pretende nada. Busca motivar la reflexión y el análisis de la cotidianidad, el uso que el sujeto le da en valores de moral que quizá es posterior a la reflexión.

7. ¿Cuáles son los temas principales que se trabajan con la FpN?

El amor, la justicia, la familia, la soledad, el cariño, el compañerismo, la verdad y la mentira, la valentía, el coraje, el dolor, la tristeza, el odio, el rencor, el asombro, lo nuevo, la belleza, etc.

8. ¿Podría dar una lista de las capacidades más importantes que se explotan con la FpN?

Pensar por sí mismos

Ser ellos/as mismos/as.

Ser y pensar en el grupo.

Profundizar.

Opinar.

Argumentar.

Conceptualizar.

Autenticidad.

Confrontación.

Empatía.

Confianza.

Asombro.

Claridad.

Comprensión y tolerancia.

Respeto.

Saber lo que se dice.

9. ¿Podríamos decir que la FpN es la nueva tarea de la escuela postmoderna?

No, es la tarea de la sociedad postmoderna. Si la quieres incrustar en la educación, será demasiado difícil por lo complejo que es la Educación.

10. Mi trabajo gira en torno a una serie de categorías, a saber: “perspectivismo”, “libertad”, “identidad”, “el valor de la educación”, “el castigo” y “la diversidad y las diferencias”. ¿Cómo cree que puede influir la FpN en el trabajo sobre estas cuestiones?

En el caso de la libertad, es necesario cuestionarse el determinismo, causalidad, ética, contrato social, angustia y demás conceptos previos a la Libertad. En el caso de la identidad, cuestionarse qué tipo de identidad o identidades buscas. En el caso del valor de la educación, quizá sea más complejo, pero para iniciar se podría cuestionar qué tipo de educación y desde qué perspectiva y autor lo estás buscando como valor. En el caso del castigo, no lo encontraras en las sesiones, ya que se basan en el respeto al niño, pero si lo puedes reflexionar con ellos y saber cuál es su apreciación delo castigo.

Autor/a: Sara Mariscal Vega. **Título:** Filosofía para Niños y Cultura de Paz. Del espacio que se ocupa al lugar que se comparte.

Muchas gracias por su colaboración.